

# **esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

## **Relatório Final**

**Crescer a Aprender Quebrando Barreiras.**

Mara Sofia Carmo da Costa

Coimbra, 2015



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Mara Sofia Carmo da Costa

## Relatório Final

### Crescer a Aprender Quebrando Barreiras.

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof<sup>ª</sup>. Doutora Ana Coelho

Arguente: Prof. Doutor João Vaz

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Doutora Vera do Vale

Data da realização da Prova Pública: 21 de Maio de 2015

Classificação: 16 Valores

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera do Vale

Abril , 2015



## **Agradecimentos**

A todas as professoras de prática educativa em particular à Professora Doutora Vera do Vale pelo apoio, pela compreensão, pela formação que me ofereceram e pela experiência que transmitiram.

Quero agradecer o apoio incondicional da educadora cooperante em todos os momentos e o facto de nos ter auxiliado e orientado sempre com o desejo de nos ver evoluir a cada passo da nossa intervenção. À auxiliar da sala, sempre disponível para ajudar e colaborar em tudo.

Agradecer também à minha colega de estágio que foi sem dúvida, de todos os fatores positivos desta experiência, o meu pilar, uma amiga para a vida. Existiu sempre um apoio mútuo, uma grande cumplicidade, amizade, cooperação, capacidade de trabalho em equipa e essa entreaajuda levou-nos a ultrapassar todos os problemas e a alcançar resultados com êxito.

À minha família deixo aqui um agradecimento muito especial pelo incentivo, pela paciência, compreensão e tolerância que tiveram comigo.

Por fim mas não menos importante, quero agradecer ao meu marido Bruno André, pelo companheirismo, paciência, compreensão e dedicação que tanto ajudou a sentir-me mais capaz e mais motivada. Obrigada pelo pai maravilhoso que és e pelo esforço colossal que sempre fazes para nos proporcionar, a mim e à nossa filha, todo o bem-estar em todas as necessidades.



## **Crescer a Aprender Quebrando Barreiras**

### **Resumo**

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa do Mestrado em Educação Pré-escolar e reflete o percurso de formação desenvolvido ao longo do período de estágio num Jardim de Infância do meio urbano.

Fazem parte do seu conteúdo a descrição da instituição e das várias fases de estágio, dos princípios orientadores da prática pedagógica da educadora cooperante e o grupo de crianças. Neste documento são também apresentadas algumas das experiências-chave que mostram um conjunto de competências teórico-práticas alcançadas.

Este trabalho foi realizado de forma a analisar crítica e reflexivamente a iniciação à prática educativa, proporcionando a combinação entre a teoria e a prática com o objetivo de obter um maior desenvolvimento pessoal e profissional.

**Palavras-Chave:** Educação Pré-Escolar; Aprendizagem; Competências; Brincar.

**Abstract:**

This report is part of the syllabus of Educational Practice of the Master's degree in Pre-School Education and reflects the training course developed over the period of internship at a kindergarten from an urban environment.

There were included the description of the institution and the various phases of the practice, the guiding principles of the pedagogical practice of educator cooperative and the group of children. In this document are also presented some of the key experiments that show a set of theoretical and practical skills achieved.

This work was conducted in order to analyse critically and reflectively the initiation into educational practice, providing the combination between theory and practice in order to obtain a better personal and professional development.

**Keywords:** Education Pre-School Education; Learning; Competencies; Play.



## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I - DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE FORMAÇÃO .....	3
CAPÍTULO I .....	5
Enquadramento de Estágio .....	5
1. Caracterização da Instituição .....	5
1.1. O que proporciona .....	5
2. Organização do ambiente educativo .....	6
2.1. Organização do espaço e materiais .....	6
2.2. Organização do tempo .....	7
2.3. Princípios educativos orientadores da instituição .....	8
2.4. Caracterização da Prática da Educadora cooperante .....	9
2.4.1. Avaliação .....	11
2.4.2. Relação Jardim de Infância – Família .....	12
2.5. Caracterização do Grupo .....	12
CAPÍTULO II .....	15
Descrição e análise reflexiva da experiência de estágio .....	15
1. Observação do contexto educativo .....	15
2. Integração progressiva e desenvolvimento de práticas pedagógicas .....	16
3. Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico .....	19
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE .....	23
1. “Os Anos Incríveis” .....	25
2. “Olhos nos olhos” com o Autismo .....	30
3. Projeto “Cozinha de Lama – Potenciar o brincar livre ao ar livre” .....	35
4. O excesso de proteção desprotege .....	42
5. Abordagem de Mosaico .....	46
5.1. Etimologia .....	46

5.2. Definição .....	46
5.3. Características .....	47
5.4. Planeamento e Implementação .....	50
5.5. Apresentação e Interpretação dos Dados .....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS .....	65

## **Abreviaturas**

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

EPE – Educação Pré-Escolar

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PE – Projeto Educativo

POC – Programas Ocupacionais

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

ECERS – Early Childhood Environmental Rating Scale

## **Índice de Figuras**

Figura n.º 1 e 2 – as crianças durante o percurso tiraram fotografias e iniciaram a construção dos mapas.

Figura n.º 3 – Colaram as fotografias selecionadas nos seus mapas.

Figura n.º 4 – Momento em grande grupo onde foram expostas perspetivas das crianças em estudo e ouvidas as opiniões das restantes.

Figura n.º 5 – Resultado final da manta mágica construída em conjunto, que proporcionou momentos de grande partilha e reflexão.

## **Índice de Apêndices**

Apêndice n.º 1 – Figura n.º 1 – Planta da instituição (Creche e II)

Apêndice n.º 2 - Tabela n.º 1 - Rotina diária do grupo de 4 anos.

Apêndice n.º 3 - Tabela n.º 2 - Grelha de Observação

Apêndice n.º 4 - 1.ª Estratégia de planeamento - Caixa COCD

Apêndice n.º 5 - Teia de conceitos - 1.ª fase; Projeto/desenho - Fig. N.º 3-8

Apêndice n.º 6 – Intervenção no Espaço – Fig. N.º 9 e 10

Apêndice n.º 7 – Figura n.º 11 – Poster que traduz a reação das crianças perante a mudança.

Apêndice n.º 8 – Variedade das ações realizadas na cozinha de lama

Apêndice n.º 9 – Surpresa do dia da mãe – Fig. N.º 12-15

Apêndice n.º 10 – Teia de conceitos 2.ª fase – Fig. N.º 16 e 17

Apêndice n.º 11 – Momentos na cozinha de lama

Apêndice n.º 12 – Livro de receitas “fora de portas” – Fig. N.º 18

Apêndice n.º 13 – Composição / desenho em papel autocolante transparente com elementos da natureza – Fig. N.º 19 e 20

Apêndice n.º 14 – Planificação I

Apêndice n.º 15 – Planificação II

Apêndice n.º 16 – Teia de conceitos - Fig. N.º 21 e 22

Apêndice n.º 17 – Divulgação do Projeto – Fig. N.º 23-24

Apêndice n.º 18 – Grelhas analíticas da Abordagem do Mosaico – Tabelas n.º 3-5





## INTRUDOÇÃO

A educação pré-escolar consiste, de acordo com o definido na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, na primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida e pretende que as crianças possam usufruir de uma formação e desenvolvimento equilibrado, com vista à sua integração na sociedade como seres livres, autónomos e solidários.

É com base neste princípio geral que surgem definidos os objetivos pedagógicos, nos quais se apoiam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) e que, de modo resumido, podemos entender que consistem em promover o desenvolvimento global da criança, proporcionando-lhe um ambiente rico em experiências educativas, significativas e diversificadas, que favoreçam a educação para a cidadania, a igualdade de oportunidades e o sucesso de todos no quadro de aprendizagem ao longo da vida. Este processo deve ser entendido como de complementaridade da ação educativa da família, pelo que deve haver relação e colaboração entre as duas instituições. Estes foram objetivos que procurámos ter em conta ao nível do desenvolvimento da nossa prática profissional e sobre a qual procuramos aprofundar a reflexão, tendo em conta as duas componentes que se prevê incluir neste relatório, isto é, a relativa à intervenção e a relativa à reflexão/investigação sobre a mesma.

Assim, o relatório apresenta experiências educativas desenvolvidas ao longo do estágio, onde se inclui uma componente descritiva, correspondendo ao relato da participação ativa na instituição cooperante, contendo elementos relativos à sua caracterização e à condução do processo educativo. Contém uma componente reflexiva, correspondendo à análise das situações e processos descritos e também uma componente investigativa relevante para a prática educativa, apoiada em bibliografia de referência e em dados adquiridos na prática.

A primeira parte deste relatório é constituída pelos capítulos I e II. No capítulo I apresentamos o enquadramento de estágio, fazendo referência à caracterização da instituição, à organização do ambiente educativo, incidindo sobre o modo como se encontra organizado o tempo, o espaço e a referência aos princípios educativos

orientadores da instituição, à caracterização da prática da educadora cooperante e do grupo de crianças.

No capítulo II é feita a descrição das fases desenvolvidas no decurso do estágio. Refletimos sobre o processo de observação, sobre a integração e desenvolvimento das práticas educativas e sobre a implementação de um projeto pedagógico, destacando a perspetiva de alguns autores, o papel ativo da criança no seu processo de aprendizagem.

Na segunda parte é apresentado um conjunto de cinco experiências que foram significativas neste processo e, por esse motivo, tornaram-se experiências-chave na formação.

Por último, referimos algumas considerações finais sobre todo este processo, revelando também, o seu contributo para a prática profissional, bem como as limitações encontradas durante a sua concretização e algumas perspetivas para o futuro.



## **PARTE I - DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE FORMAÇÃO**

---



## **CAPITULO I**

### **Enquadramento de estágio**

Ao longo de todo o relatório são apresentados referenciais teóricos e legais que sustentaram a ação. Contudo, citando Oliveira-Formosinho (2007) “o que se deseja é que a teoria inspire as práticas e não que dite as práticas. Deseja-se uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada diretamente da teoria” (p. 63). Importa referir que o enquadramento realizado ao longo desta abordagem diz respeito ao pré-escolar.

No quadro da formação de educadores/as de infância, o estágio surge como uma oportunidade de contacto com a realidade da EPE, através de uma componente de prática pedagógica supervisionada, que visa promover competências de observação, intervenção, reflexão, comunicação e investigação educativas.

### **1. Caracterização da instituição**

O nosso estágio foi realizado numa IPSS, situada a 3 quilómetros da cidade de Coimbra, na freguesia de S. Martinho do Bispo. A instituição encontra-se inserida num meio com uma grande oferta de serviços públicos e privados como escolas, hospitais, clínicas de saúde, feiras mensais entre outros. Toda essa envolvência permite que exista um leque imenso de experiências possíveis de concretizar com as crianças.

#### **1.1. O que proporciona.**

Pelo facto de se tratar de uma IPSS, esta presta serviços nas valências de creche e JI e tem capacidade para 220 crianças. Serviços assegurados por uma equipa educativa composta por onze educadoras, sendo uma delas a coordenadora responsável por todo o funcionamento da instituição, catorze ajudantes de ação educativa, existe ainda mais uma auxiliar de apoio a todas as salas sempre que necessário, as colaboradoras da limpeza são quatro, na copa encontram-se três funcionárias e existem ainda duas

colaboradoras inseridas através dos programas ocupacionais (POC) do IIEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional), para as diversas funções.

## **2. Organização do ambiente educativo**

No que à organização do ambiente educativo diz respeito, mais especificamente ao espaço e às rotinas, devo referir que ele obedece, em parte, aos pressupostos teóricos de High-Scope. De acordo com Hohmann, et al (1991) citado por Formosinho (2006) “Os momentos da rotina diária deste modelo são: o acolhimento, o planeamento, o trabalho, a revisão, o trabalho de pequenos grupos, o recreio ao ar livre e o trabalho em círculo”. Foi possível, durante o período de observação, confirmar que são evidentes esses momentos de rotina diária. A instituição possui também um Projeto Educativo (PE), que é referido no ponto 2.3. deste relatório com mais detalhes das suas práticas educativas.

### **2.1. Organização do espaço e materiais**

No que diz respeito à estrutura da instituição, encontramos a creche que é composta por dois berçários com a capacidade para oito bebés em cada (total de 16 bebés). Fazem ainda parte da creche duas salas de 1 ano e duas salas de 2 anos, sendo cada grupo de 1 ano composto por 12 crianças e cada grupo de 2 anos composto por 13 crianças. Em Jardim de Infância funcionam seis salas com 25 crianças cada. Estas funcionam em sistema rotativo três a três (2 salas dos cantinhos, 2 salas das expressões e 2 salas das ciências). Existem também 2 salões que são ocupados pelas crianças quando se encontram em horário não pedagógico. Também existe um refeitório, dois gabinetes, um de trabalho e outro administrativo. Quanto ao exterior, este é composto por um parque, um coreto, uma horta e ainda um campo de jogos (Cf. Apêndice n.º 1, Figura n.º 1).

Na valência de II, as salas funcionam em sistema de rotatividade, na medida em que cada grupo (3,4 e 5 anos), realiza atividades em três espaços distintos ao longo do dia,

de acordo com as áreas organizadas em cada um deles. Segundo o PE este sistema rotativo apresenta várias vantagens na medida em que permite:

- Rentabilizar o espaço e o material;
- Oferece as mesmas oportunidades de utilização e de exploração;
- Favorece o trabalho de equipa;
- Promove a partilha e a comunicação;

Os espaços utilizados pelos grupos referem-se às três salas de JI existentes (sala das expressões, sala das ciências/tecnologias e sala dos cantinhos), onde se trabalham as respetivas áreas de conteúdo.

Através da observação realizada verifica-se que as salas se encontram organizadas de forma a permitir uma fácil circulação, com áreas distintas, claramente delimitadas e identificadas. O espaço de cada área está adequado às crianças e ao uso dos materiais por parte delas. Os materiais existentes são diversificados, permitem aprendizagens às crianças e estão ao seu alcance em todas as áreas. Em todas as salas existe uma área de atividades mais calma, com livros, puzzles, embora na sala das expressões essa área se encontre junto de uma outra mais barulhenta. Existem também espaços para expor e arrumar os trabalhos das crianças, contudo essa exposição é feita ao longo de todos os corredores da instituição, em placares destinados a esse efeito, tendo como objetivo a possibilidade de toda a comunidade educativa os observar.

## **2.2. Organização do tempo**

Para além do espaço, há igualmente que estruturar e organizar o dia-a-dia e gestão do tempo. Como referem as OCEPE (1997), «a sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.» (Ministério da Educação, 1997, p.40). Dessa forma era prática corrente realizar-se, em conjunto com as crianças, conversas que lhes

permitissem discutir e dar opinião sobre as rotinas e experiências que gostariam de ter (Cf. Apêndice n.º 2, Tabela n.º 1).

### **2.3. Princípios educativos orientadores da Instituição**

Tal como referido anteriormente a instituição possui um PE (Projeto Educativo) e é a partir deste que a intervenção pedagógica se deve desenvolver, por isso torna-se importante caracterizá-lo e analisá-lo.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 75 de 2008, de 22 de abril, o PE é um documento orientador “elaborado e aprovado pelos seus órgãos (...) para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais [a mesma instituição] (...) se propõe cumprir a sua função educativa”.

O projeto educativo tem como objetivo promover momentos de qualidade e de bem-estar à criança, momentos esses que estão intimamente ligados à sua filosofia de base “fazer felizes as crianças que a frequentam e apoiar as suas aprendizagens, sempre numa perspectiva lúdica, ou seja a brincar” (Projeto Educativo, 2012). Durante todo o período de estágio nesta instituição, foi possível verificar que o brincar segundo Moyles (2006) “... é um fenómeno muito natural (...) especialmente no caso das crianças”, efetivamente é o ponto fulcral nas práticas educativas, principalmente o brincar no exterior.

Para além do brincar a instituição tem outras linhas orientadoras tais como o sistema de rotatividade, bem como o modelo de High Scope e a metodologia de projeto. Como resultado está bastante presente no dia-a-dia o desenvolvimento e o fomento da autonomia, o que é visível na mobilidade das crianças.

É também possível afirmar que, as pedagogias adotadas nesta instituição são sempre ativas e centradas nas crianças. Uma referência importante do trabalho desenvolvido pela equipa educativa é a perspetiva ecológica em educação de

Bronfenbrenner que, segundo o que está evidenciado no projeto educativo, tal como o autor, consideram que a pessoa deve ser encarada como um sujeito dinâmico, em desenvolvimento, reestruturando e recriando progressivamente a interação com o ambiente. Um exemplo prático disso é o facto de, em conjunto, fazerem reformulações periódicas em todas as salas.

O tema do Projeto Educativo da instituição, intitulado “Uma Viagem no verde”, surge pela questão atual da degradação da natureza e do ambiente, a preocupação com a sua proteção e melhoria crescente, levou a equipa pedagógica a pensar na contribuição para ajudar na salvação da nossa terra. Deste modo, como é referido no projeto educativo, o objetivo é fazer chegar às crianças, pais e comunidade, a informação de que devemos viver com a Natureza e não da Natureza.

As crianças são especialmente curiosas e sedentas de saber pelo mundo que as rodeia e é justamente no Jardim de Infância que devem ser desenvolvidas e alargadas essas curiosidades, “...através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (Ministério da Educação, 1997, p. 79).

Partindo do projeto educativo, cada grupo desenvolve um projeto da sala de acordo com as suas necessidades e interesses. É um projeto flexível que pretende apoiar as práticas educativas e servir de base de todos os projetos curriculares a desenvolver por todos os grupos.

#### **2.4. Caracterização da Prática da Educadora cooperante**

Quanto ao que diz respeito às práticas da educadora cooperante, segundo o que foi observado e questionado junto da mesma o seu trabalho é desenvolvido pela Metodologia de Projeto. A educadora também adota, nas suas práticas, alguns instrumentos do Movimento da Escola Moderna (MEM), e ferramentas do programa de intervenção comportamental “Os Anos Incríveis”. Para dar um exemplo a educadora faz um registo diário das intenções das crianças, do que elas fizeram, o que querem fazer, o que gostaram e o que não gostaram, ou seja, baseado no MEM são

privilegiadas a comunicação, negociação e cooperação. Durante o estágio foi possível verificar e desenvolver vários instrumentos de organização social do grupo que contribuíram para a gestão e organização do mesmo, tais como: o quadro de presenças; o quadro das responsabilidades; o calendário dos aniversários; e símbolos de identificação nas áreas existentes nas salas. Relativamente ao programa “Os Anos Incríveis” os elogios, a recompensa, o tempo de pausa entre outros estão sempre presentes. Como exemplo prático disso a educadora tem sempre consigo carimbos com figuras de animais, flores, tudo que as crianças adoram, e recorre aos mesmos sempre que surgem comportamentos positivos (quando uma criança consegue fazer sozinha algo que até então não conseguia ou quando resolve uma situação de conflito sem a ajuda do adulto, por exemplo) sendo merecedores da atribuição de um desses carimbos numa das mãos. Estas situações vão ao encontro do que nos diz Webster-Stratton (2013, p. 60) “As recompensas devem ser dadas após o comportamento positivo. (...) Isto é, em primeiro lugar, obtém-se o comportamento desejado, e depois a criança recebe o prémio.”

É notório, também, que no decorrer das atividades fala com a criança sobre o que estão a fazer, que ajuda a criança a pensar em alternativas em vez de lhes resolver os problemas que possam surgir, que explora as potencialidades do interior e exterior, ou seja, tem em consideração o ambiente educativo que proporciona, ao conseguir “criar ambientes responsivos e desafiantes onde a criança é vista como sujeito de aprendizagem e não objeto respondente” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 42). Em síntese, mostra ser uma educadora preocupada com o bem-estar da criança e dedicada em proporcionar-lhes o melhor possível.

Tendo por base o Projeto Pedagógico “Uma Viagem no Verde” o Projeto Curricular intitula-se por “A viajar o mundo vou descobrir...” pretende que cada criança vivencie situações que lhe permitam responder a questões simples acerca de si, do meio e do contexto onde vive. Uma vez que o currículo utilizado pela educadora é um currículo aberto pode sempre estar sujeito a alterações consoante os interesses e as necessidades do grupo. Segundo a informação recolhida na avaliação diagnóstica



realizada no início do ano letivo, surgiram alguns temas que o grupo demonstrou interesse em pesquisar: a germinação; as profissões da sala dos cantinhos; os tubarões; os relâmpagos; o planeta terra; a horta da nossa escola; os caracóis; os jardins da nossa cidade; a volta ao mundo; entre outros. Os temas e os projetos vão surgindo, ao longo do ano, das dicas e curiosidades das crianças e têm como objetivo apoiá-las na construção do seu próprio conhecimento, alargar as suas iniciativas e interesses e também apresentar atividades e propostas de trabalho a desenvolver, sempre que for pertinente.

Através da observação realizada, foi possível verificar que o trabalho educativo pode e deve criar condições para que as crianças façam as suas descobertas, onde descubrem novos sentimentos, valores, papéis sociais e costumes. Esta etapa do pré-escolar, tão importante e marcante na vida das crianças, exige que seja atendida por profissionais com a devida formação, instrumentalização e paixão pelo trabalho que realizam, e encontrámos na educadora cooperante um excelente exemplo disso.

#### **2.4.1. Avaliação**

A avaliação é entendida como um elemento que regula a prática educativa e implica princípios e procedimentos que devem ser adequados a cada nível. Segundo o exposto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 27) “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento.”

Avaliar é um processo colaborativo que envolve crianças e educadores, educadores e pais, escola e comunidade. Ao longo do ano a avaliação é feita continuamente pela educadora.

É realizada individualmente, em pequeno grupo ou em grande grupo, conforme as situações, e os problemas. No início do ano é feita, pela educadora uma

avaliação diagnóstica e a partir desta primeira avaliação elabora um relatório de projeto composto por informações sobre: atividades; recursos; efeitos; ambiente de trabalho; avaliação e perspetivas. A aplicação de grelhas de avaliação por período, a observação direta, os registos escritos e fotográficos e as conversas (diário de grupo) são os métodos utilizados para complementar a avaliação, funcionando também como suporte de planeamento. Os trabalhos feitos pelas crianças vão sendo arquivados num dossiê, que poderá ser consultado pelos pais, permitindo-lhes acompanhar o trabalho da criança, bem como a sua evolução, acabando por ser também instrumento de avaliação utilizado pela educadora.

#### **2.4.2. Relação jardim de infância-família**

Na atualidade, as crianças passam muito tempo no JI, na maior parte dos casos, devido às condições de trabalho a que os pais estão sujeitos. Esta longa permanência deve ser acompanhada de uma maior relação entre o JI e os pais/família que reforce a educação das crianças. A instituição tem um papel fundamental no que respeita à ligação com a família e com a comunidade, pois havendo uma boa relação entre a instituição educativa e a família, mais fácil se torna a colaboração e a participação em diversas situações e atividades desenvolvidas.

No sentido de fomentar o envolvimento e a participação dos pais/família nas atividades do JI são adotadas, pela educadora e pela instituição, estratégias como a comunicação ativa através de conversas informais e telefónicas, as reuniões gerais e individuais realizadas periodicamente, os convites para participar em determinadas atividades, a possibilidade de participar nos aniversários, entre outras situações que, sem dúvida, enriquecem esta relação e que beneficia o bem-estar global das crianças.

#### **2.5. Caracterização do grupo**

É um grupo composto por 25 crianças com 4 anos de idade (9 meninas e 16 meninos). São de nacionalidade portuguesa e residem em Coimbra ou na periferia.

Mostra ser um grupo dinâmico, ativo, curioso, interessado e com bastante imaginação: revelando alguma autonomia. Envolvem-se em brincadeiras livres, pinturas, leitura e exploração de histórias, gostam de cantar, fazer ginástica, dançar, fazer jogos, explorar materiais novos e brincadeiras no exterior. Todo o contacto e intervenção com o grupo, na fase de reconhecimento, mostrou ser bastante positivo e alcançou as expectativas. Desde observar as crianças, ajudá-las, ter conversas sobre vários temas, brincar com elas e dar-lhes suporte às suas aprendizagens, foi muito gratificante. O primeiro contacto foi, de facto, fulcral e absolutamente necessário pois, para a progressão no estágio, este conhecimento detalhado do grupo permitiu sabermos, nas diversas situações, qual a melhor forma de lidar com eles.

De um modo geral é um grupo que necessita de apoio do adulto na gestão de conflito, na partilha, no cumprimento de regras, na aquisição de comportamentos socialmente aceitáveis, no tempo de concentração e envolvimento em atividades mais complexas e no momento da refeição quer na adoção de comportamentos corretos, quer no aumento de autonomia.

Existem também, inseridas neste grupo, quatro crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais) que têm apoio na intervenção precoce, têm terapia da fala e são acompanhadas pela equipa de desenvolvimento do Pediátrico. Uma dessas crianças é também acompanhada no privado por uma psicóloga de desenvolvimento.



## CAPÍTULO II

### **Descrição e análise reflexiva da experiência de estágio**

Inserido no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa, o estágio foi composto por quatro fases: Observação do contexto educativo; Entrada progressiva na atuação prática; Desenvolvimento das práticas pedagógicas; Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico.

#### **1. – Observação do contexto educativo**

São as observações e a participação que permitem refletir sobre futuras ações pedagógicas. Pretende-se, dessa forma, que a formação se torne mais significativa.

Para a primeira fase de estágio, foi necessária a reflexão sobre o que se tenciona, efetivamente, observar e porquê? Como e para quê vamos fazê-lo? Quais os seus procedimentos? A observação é parte integrante do ato de refletir. “A observação é essencial aos processos educacionais da primeira infância. Ela nos dá as informações factuais das quais dependem os outros processos, incluindo o monitoramento e a avaliação do processo de cada criança.” (Moyles, et al. 2006, p. 200).

No desafio inicial de estágio, a observação participante destacou-se como principal instrumento. Segundo Carmo & Ferreira (1998), “a observação participante é o tipo de observação no qual o investigador adota claramente o seu papel de estudioso junto da população observada, ao mesmo tempo que o combina com outros papéis sociais”, para que desse forma consiga uma maior proximidade e um conhecimento mais detalhado das suas características e particularidades.

Este processo de observação tinha como finalidade compreender a realidade, interpretá-la, tirar conclusões com a recolha de dados para realizar uma intervenção futura mais ajustada. Esta fase serviu para conhecer melhor o contexto educativo, alargar e aprofundar o conhecimento de cada criança e do grupo (através do contacto

direto com conversas, ao brincar com elas, a auxiliar nas tarefas...), para prevenir dificuldades nas atuações futuras (por exemplo na gestão do tempo), permitiu intervir de forma a avaliar e compreender determinadas situações. A observação foi centrada na organização do ambiente educativo desde os espaços aos materiais, à organização do tempo (rotina educativa), às relações (trabalho em equipa) e à participação das crianças na dinâmica institucional (comportamentos, atividades, interações verbais e não verbais e formas e conteúdos de comunicação).

Relativamente à recolha de dados, para além do diário de bordo, criaram-se instrumentos de registo (Grelhas de observação) para algumas situações, tornando, dessa forma, a observação numa observação mais sistemática que, segundo Lakatos e Marconi (2003), implica estabelecer antecipadamente, as categorias necessárias à análise da situação. Para que as categorias sejam estabelecidas adequadamente, é conveniente que se realize um estudo exploratório, dirigido à então construção dos instrumentos para registo de dados. Está implícito, neste percurso de observação o ato de refletir, que é pautado pela capacidade de questionamento relativamente à realidade que nos rodeia (Cf. Apêndice n.º3, Tabela n.º2).

## **2. Integração progressiva e desenvolvimento de práticas pedagógicas.**

A fase de Integração progressiva no contexto educativo do nosso estágio profissional foi bastante relevante pois colocou-nos à prova no que diz respeito à responsabilização gradual da atuação pedagógica.

E uma vez que o grau de responsabilidade, ao longo das primeiras semanas de intervenção evoluiu, tornou o ato de refletir sobre o nosso percurso muito mais intuitivo. Sentiu-se sempre a necessidade de refletir, mesmo a caminho de casa – O que aconteceu? Correu bem, correu mal? O que correu menos bem? O que fazer para melhorar? Foram frequentes os momentos de reflexão. Segundo Marques et al (2007) o desejo de compreender o que acontece à nossa volta, leva-nos a usar a nossa capacidade inata de refletir. Dessa forma podemos entender a prática reflexiva como

o questionamento da realidade em que estamos inseridos. Neste contexto educativo a reflexão consiste numa ação que leva à reestruturação das nossas práticas para o melhor atendimento e desenvolvimento integral da criança.

Foi importante refletir sobre os efeitos do nosso desempenho, com o objetivo de aperfeiçoar as intervenções. De facto, o planeamento das ações concretizadas em conjunto com a educadora cooperante ao longo desta fase, foram importantes para uma melhor orientação e motivação numa etapa inicial de intervenção mais direta com as crianças. O facto de aceitar as atividades e ideias propostas por nós, tendo sempre o cuidado e a preocupação de nos sugerir quais as melhores estratégias a utilizar, fez-nos aprender a desenvolver competências e ferramentas para observar e avaliar o feedback das crianças com as atividades desenvolvidas e crescer como futuras educadoras. Toda esta interação com a educadora cooperante serviu também para percebermos como é importante refletir sobre o que fazer, a razão pela qual fazemos e como o devemos fazer.

Ao longo deste período a educadora enalteceu as propostas que fomos sugerindo, valorizou a forma como já nos relacionávamos com as crianças e vice-versa e também elogiou o facto de sentir que, em geral, o grupo esteve implicado durante as nossas intervenções. Contudo, deparámo-nos com algumas dificuldades, por exemplo, conseguir falar com o grupo com fluidez e destreza.

Estes fatores foram notados e apontados pela educadora como a nossa principal fraqueza. Contudo não encarou isso de forma negativa, pois, na sua opinião, numa fase inicial é uma fragilidade natural, que melhorou e se desenvolveu ao longo do estágio. A sua intenção enquanto nossa educadora cooperante foi também avaliar a nossa evolução que, numa fase mais avançada do estágio, se tornou mais evidente.

Segundo Csikszentmihalyi (2002) citado por Day (2006, p. 127) “a fluidez descreve a experiência espontânea e natural que se vive quando há uma combinação quase perfeita entre um grande desafio e as destrezas que são necessárias para ultrapassar esse mesmo desafio.”

No que diz respeito às ações desenvolvidas durante este período de desenvolvimento das práticas pedagógicas, estas decorreram, em grande parte, no espaço exterior, principalmente na horta do JI, importante referir que este é um local com um potencial enorme de aprendizagens para as crianças, imensamente rico pela possibilidade de envolver todas as áreas de conteúdo e onde os níveis de bem-estar e implicação das crianças estão permanentemente no seu máximo.

Em simultâneo com as atividades na horta promoveu-se também brincadeiras livres na Cozinha de Lama. A Cozinha de Lama é um espaço no exterior enriquecido por estar em contato direto com a natureza. Nela podemos encontrar utensílios de cozinha, como panelas, colheres, pratos, copos, uma mesa e até um micro-ondas inutilizado, algo que é completamente diferente e que até então desconhecíamos existir em Jardins de Infância. Notou-se claramente que era um local de grande preferência das crianças pois oferecia-lhes a possibilidade de criar diversas experiências, nomeadamente as misturas da terra com pedras, com folhas e com tudo que podiam ali encontrar. Segundo as OCEPE faz parte do jogo simbólico a livre manipulação de materiais e objetos que oferecem diferentes possibilidades de “fazer de conta”, o que permite à criança recrear, através dos reinos de magia, da fantasia e do faz de conta, experiências da vida quotidiana (Ministério da Educação, 1997, p. 60).

A fim de evidenciar algum do trabalho, por nós desenvolvido nesta fase, enumeramos algumas das experiências planeadas e desenvolvidas com a educadora cooperante:

- Elaboração de uma maquete da horta da instituição;

- A leitura e a exploração da história “Trunfas o Espantalho” que foi ponto de partida para a construção de um espantalho para a horta da nossa escola. Também foi explorado o tema das estações do ano.



- Construímos o jogo “Contar na Horta” (composto por imagens dos legumes da horta; cartões com números de 0-20; fios de diferentes cores para a formação de conjuntos) que tinha como finalidade a contagem até 20 e a formação de conjuntos.

- A leitura e exploração da história “A sementinha” teve como principal intencionalidade a abordagem do processo de germinação.

- Dramatização, com recurso a fantoches, da história “Branquinha e o maior buraco da Terra” de Marie-Louise Gay (2010). Dando continuidade a assuntos explorados anteriormente.

- Foi criado um momento de recolha de alguns dos animais que vivem na terra. Em sala, as crianças, com o nosso auxílio, construíram um painel informativo, cujo objetivo foi fazer o registo de todo o processo de caracterização dos animais encontrados.

De um modo geral as experiências de aprendizagens proporcionadas nesta fase alcançaram resultados positivos e decorreram sem grandes percalços. Importa salientar que as crianças foram sempre protagonistas em todas as ações, uma vez que segundo Oliveira-Formosinho (2006), a aprendizagem ativa é a “aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo” (p. 56), atribuindo-lhe sentido, sendo importante que esta experimentação parta da sua iniciativa. Acreditamos que os acontecimentos foram ao encontro das expectativas e necessidades das crianças e que houve um contínuo envolvimento nas escolhas e decisões de todas as experiências. Tivemos o cuidado de, segundo Oliveira-Formosinho (2013) ver a imagem da criança como um ser com competência e atividade. “A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças.” (Oliveira-Formosinho 2013, p.28).

### **3. Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico**

Sendo esta a fase mais crucial de todas as fases de estágio, foi importante mostrar que é este o caminho que realmente pretendemos percorrer ao longo da nossa vida.

Para isso, procurámos todas as energias que nos ajudassem a provar, não só a todos aqueles que nos avaliaram mas também a nós mesmas, que ambicionámos ser bem-sucedidas em toda a nossa intervenção, tanto nas intenções de projeto como também em todos os momentos. E acima de tudo que as crianças fossem sempre os protagonistas das experiências proporcionadas.

Antes da implementação e gestão do projeto, foi importante refletir sobre as intenções e etapas que teríamos de percorrer ao longo do seu desenvolvimento. Foi necessário, previamente, perceber se determinadas situações, partindo das crianças, seriam consideradas como ponto de partida para um projeto exequível, no sentido de ser desafiante para o grupo e que permitisse desenvolver, tendo em conta os pressupostos da metodologia de projeto, a autonomia, a curiosidade, o espírito crítico, a reflexão da criança e que sustentasse o seu ímpeto exploratório (Ministério da Educação, 1998).

Segundo Malavasi e Zoccatelli (2013), as estratégias educativas que caracterizam um projeto apoiam-se em três conceitos chave: observação, planeamento e documentação. Pretende-se colocar no centro da ação o protagonismo crítico e reflexivo dos indivíduos participantes, garantindo a estes o direito de serem os construtores da sua experiência de crescimento, não podendo prescindir destes três passos processuais. O instrumento da observação torna-se um elemento fundamental para o conhecimento específico das crianças, permitindo colher a curiosidade, as perguntas e os interesses que surgem. Observar deve ser então uma atitude ativa caracterizada por escutar atentamente e mostrar disponibilidade dando espaço à criança. A observação é reveladora de olhares, interrogações e pontos de vista próprios de quem observa, que se cruzam com os saberes e interesses que as crianças manifestam. O planeamento define-se como um processo que, através da formulação de possíveis interrogações a realizar com as crianças, pode dar vida a múltiplas experiências educativas e didáticas em diversos contextos, intervalados entre si por uma constante observação e reformulação do projeto. Documentar torna-se uma prática decisiva para comunicar e informar as famílias sobre os processos e os percursos que os seus filhos

viveram durante o projeto e também assume, para os educadores, um caráter formativo, entendido como oportunidade de pôr em prática processos de avaliação e de autoavaliação do processo educativo.

Importa agora, antes de passar à descrição do projeto desenvolvido pelo grupo, contextualizá-lo. Ao longo das fases precedentes à implementação de projeto foram desenvolvidas várias experiências na horta e esse período permitiu-nos observar e perceber o encanto e interesse que as crianças demonstravam pela Cozinha de Lama que se encontra perto da horta. Esse espaço estava um pouco danificado e sem o cuidado que realmente merecia, tendo em conta o entusiasmo que despertava nas crianças. Depois de conversarmos com a educadora cooperante para perceber qual o melhor caminho a seguir, relativamente ao projeto a implementar, eis que surge a hipótese de “pegar” precisamente naquilo que já nos havíamos apercebido. A requalificação da cozinha de lama já tinha sido uma questão levantada à coordenação da instituição pela nossa educadora cooperante e por essa razão o nosso interesse pelo espaço, para desenvolver o projeto, obteve toda a aprovação e todo o incentivo para seguir em frente com as nossas propostas.

Devido ao facto de este projeto ter representado uma etapa fundamental neste percurso, reservei para este assunto uma experiência-chave<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Cf. Experiência-chave Projeto “Cozinha de Lama – Potenciar o brincar livre ao ar livre” (p. 35- 41)



## **PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE**

---



## 1. “Os Anos Incríveis”

O programa “Os Anos Incríveis” é um programa de intervenção ao nível emocional e comportamental. A educadora cooperante é defensora das estratégias comportamentais deste programa e aplica-as diariamente com todo o grupo. É sobre a experiência que tive com algumas das estratégias utilizadas pela educadora, como os elogios, a recompensa, o ignorar e o tempo de pausa, que me irei debruçar ao longo deste primeiro ponto.

Segundo Webster-Stratton (2013), o elogio é utilizado na prática educativa para promover na criança a aquisição de novas competências ou para a sua motivação, ajuda a aumentar a confiança em si própria permitindo ultrapassar desafios ou situações que à partida são consideradas difíceis. O recurso ao elogio torna-se mais eficaz quando este é feito de forma descritiva, ou seja, quando descrevem o comportamento que se pretende enaltecer. Ao descrever as ações positivas possibilita uma maior perceção, por parte das crianças, sobre os comportamentos pró-sociais mais importantes. (Webster-Stratton 2013, p. 44). Um exemplo de elogio descritivo utilizado pela educadora cooperante é: “Estou tão contente com o G. porque está sentado e a congelar mais 5<sup>2</sup>!”, o que impressionava, para além da satisfação da própria criança era a reação que gerava no resto do grupo, pois adotavam de imediato o comportamento da criança elogiada. Esta estratégia era, normalmente aplicada em situação de grande agitação em grande grupo ou também em momentos de espera. Numa fase mais avançada de estágio começámos a tentar a tática do elogio notando que, inicialmente, me parecia soar de forma pouco espontânea e nada natural, facto partilhado com a educadora que mencionou ser normal no início se estranhar mas que seria uma questão de hábito, até porque segundo Webster-Stratton (2013) à medida que formos fazendo mais e mais elogios, iremos sentir-nos mais genuínos.

---

<sup>2</sup> Congelar mais 5 significa – Olhos bem abertos, ouvidos à escuta, a boca fechada, perninhas à chinês e mãos no joelhos.

A recompensa é outra estratégia deste programa. Pode descrever-se como: recompensa social ou concreta. A recompensa social (por exemplo, uma pequena comemoração ou algum privilégio) “... serve para apoiar os pequenos passos dados no sentido de aprender uma nova competência ou comportamento, enquanto as recompensas concretas (por exemplo, os carimbos) são geralmente utilizadas para reforçar o êxito de num determinado objetivo.” (Webster-Stratton 2013, p. 49).

A utilização de recompensas concretas devem ser reservadas para estimular a criança no domínio de tarefas mais complicadas e podem ser abordadas de duas formas diferentes. Com caráter de surpresa ou com caráter programado, ou seja, semelhante a um contrato. Em situação real de estágio o que sucedia era um acordo entre a educadora e as crianças, que sabiam por antecipação que quando revelassem bons comportamentos durante a permanência nas salas ou noutros locais e/ou situações da instituição seria-lhes atribuída uma recompensa. A educadora tinha sempre consigo carimbos com figuras de animais, flores, tudo que as crianças adoram sempre que surgissem comportamentos positivos (quando cumpre as regras de sala; quando consegue fazer sozinha algo que até então não conseguia; quando resolve uma situação de conflito sem a ajuda do adulto, por exemplo) mostravam ser merecedores da atribuição de um desses carimbos numa das mãos. Estas situações vão ao encontro do que nos diz Webster-Stratton (2013, p. 60) “As recompensas devem ser dadas após o comportamento positivo. (...) Isto é, em primeiro lugar, obtém-se o comportamento desejado, e depois a criança recebe o prémio.” O sistema dos carimbos não era dirigido unicamente para as crianças; o adulto, por demonstrar bons comportamentos em determinadas ocasiões também era recompensado com um carimbo tornando-se num exemplo para as motivar a adotar comportamentos idênticos. Os carimbos, por serem uma recompensa imediata ofereciam ótimos resultados na apropriação de comportamentos corretos. Havia ainda uma caixa denominada por “caixa das surpresas” constituída por diversos brindes (livros de histórias, discos voadores, bolas, entre outros). Neste caso a caixa servia para recompensar as crianças quando mostravam ter comportamentos espontâneos de excelência. O recurso a esta estratégia



era menos frequente pois poder-se-ia cair no erro de que os comportamentos fossem gerados apenas com a finalidade de conquistar algum dos objetos contidos na “caixa das surpresas”.

Para além das estratégias até então referidas, foi observado e colocado em prática o “tempo de pausa” (time-out). Este caracteriza-se como uma estratégia “para problemas de grande intensidade, tais como a agressividade ou o comportamento destrutivo. É também útil para crianças extremamente desobedientes, desafiadoras e em constante oposição.” (Webster-Stratton 2013, p. 86)

O “Tempo de Pausa” traduz-se no afastamento das crianças, durante um breve período de tempo, de todas as fontes de reforço positivo, especialmente a atenção do adulto permitindo dessa forma que recupere a calma, dando oportunidade de refletirem sobre o que fizeram. A utilização correta desta estratégia traz diversas vantagens: modela uma reação não violenta ao conflito; põe fim ao conflito e à frustração; proporciona momentos para acalmar; preserva a relação de respeito e confiança com o adulto. É quase uma estratégia de último recurso (quando já se esgotaram as outras), e assim que o tempo termine a criança deve ser inserida no grupo e na tarefa que estaria a realizar. Neste grupo de crianças o conceito do “Tempo de Pausa” foi adquirido segundo um acordo entre a educadora e as crianças, sendo aplicado sempre que ocorressem comportamentos como: o cuspir, o bater ou morder nos colegas e brincar às lutas. Foi possível verificar que o conceito estava totalmente adquirido pelas crianças chegando a nem ser necessário pronunciar o termo “Tempo de Pausa” pois quando ocorriam situações como anteriormente mencionadas, já sabiam que o teriam de fazer.

Verificámos também momentos (posteriormente também aplicados) em que era dada às crianças, em situações de mau comportamento (em grande grupo), a oportunidade de escolher entre comportar-se de forma correta ou afastar-se do grupo. Não sendo considerado “Tempo de Pausa” mas sim uma forma de dar responsabilidade à criança perante o seu comportamento obrigando-a a tomar uma escolha.

O ignorar também é um método eficaz de disciplina a utilizar com as crianças uma vez que o comportamento que elas têm depende da atenção que recebem. Embora seja uma técnica eficaz é muito difícil de dominar. (Webster-Stratton, 2013) Durante o estágio colocámos esta estratégia em prática quando a criança mostrava comportamentos de birra (por exemplo, quando era retirado um brinquedo a uma das crianças por este ter sido a razão de um grande conflito com outras) tentávamos ignorar em colaboração com as outras crianças o que, apesar do seu esforço, nem sempre era conseguido pois uma ou outra olhava e fazia comentários ao adulto do que se estaria a passar.

A acrescentar a estas estratégias comportamentais é de realçar a existência dos “Telegramas Alegres”. Estes são, na sua essência, uma correspondência entre a educadora e os encarregados de educação sobre os seus educandos, que consistia em enviar um postal para os pais e vice-versa, em que o conteúdo escrito seria a descrição de comportamentos positivos que a criança tenha apresentado. Estes telegramas eram sempre escritos em grande grupo e os que vinham de casa eram também lidos em grande grupo. Consideramos ser um reforço positivo, pois tem como objetivo valorizar bons comportamentos e/ou competências que as crianças tenham realizado. Sendo também uma forma diferente de os pais tomarem conhecimento de coisas boas que os filhos fazem no JI. É importante salientar que este programa também era dirigido aos pais se assim o desejassem. Resumidamente, este processo com os pais era realizado de forma periódica com a visita ao JI de uma técnica especializada no programa que, juntamente com os pais e as crianças, dava a conhecer as suas estratégias, explicava como aplicá-las e, posteriormente, acompanhava toda a evolução e os efeitos da sua aplicabilidade. Acreditamos que esta relação da família com este programa trará, certamente, enormes benefícios tanto para as crianças como para os próprios pais, tornando assim possível existir em casa uma continuidade do trabalho feito pela educadora no JI.

Toda esta experiência com o programa “Os Anos Incríveis” foi uma grande e excelente novidade, pois desconhecíamos até então a sua existência. Será sem dúvida, uma grande ferramenta para, no futuro, possibilitar mais eficácia na gestão de comportamentos, servindo também de grande auxílio na forma de motivar as crianças no reforço positivo a oferecer.

## **2. “Olhos nos olhos” com o Autismo**

Todos nós somos diferentes e as crianças não são exceção. Cada criança é única, individual e tem a sua maneira de ser. Cada uma tem as suas preferências e os seus gostos. O autismo que uma criança possa eventualmente ter, não a limita como ser humano, como pessoa.

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), é hoje, considerada uma Perturbação Global do Desenvolvimento. Caracteriza-se, segundo Pereira (1998), através das diversas expressões de diferentes grupos de comportamentos relacionados com as seguintes áreas: - Disfunções sociais; - Perturbações na Comunicação; - Perturbações no jogo imaginativo; - Interesses e atividades restritas e repetitivas.

Grandes passos têm sido dados no sentido do conhecimento e intervenção educativa nesta patologia. Consideram que a sua melhor terapêutica é a intervenção adequada o mais precocemente possível. Apesar do autismo não ter cura, quanto mais cedo for diagnosticado mais cedo terão uma intervenção apropriada no desenvolvimento de habilidades fundamentais para a sua reabilitação.

Como tem sido bastante falado, cabe-nos a todos, enquanto membros da sociedade, lutar para que todos possam ser incluídos, independentemente das suas características ou limitações. A publicação do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, veio reorganizar a educação especial, com o principal objetivo de promover a inclusão educativa e social, e o acesso à educação em estabelecimentos de ensino regular, bem como, a igualdade de oportunidades para as crianças e jovens com NEE de carácter permanente.

Com a inclusão, sendo esta “a inserção de um aluno com necessidades educativas especiais na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando, para esse fim, com um apoio adequado às suas características e necessidades” (Correia, 1997), é frequente encontrar crianças com PEA nas salas de ensino regular. Sendo o JI a primeira etapa a percorrer, é aqui

que, frequentemente a intervenção é realizada através do educador de infância com o apoio de outros intervenientes, tais como, os especialistas em ensino especial, intervenção precoce, pais, terapeutas, médicos, entre outros. O momento em que ocorre a inclusão, e associado a esta advém a intervenção precoce, tem um grande peso, pois se for na devida altura, e considerando que a maior parte do desenvolvimento e da aprendizagem se dá em idade pré-escolar, a criança não corre o risco de perder oportunidades de desenvolvimento durante os períodos mais propícios. É de todo favorável, a intervenção ser realizada nestes períodos de maiores aquisições e desenvolvimento, pois desta forma será mais fácil a sua eficácia.

Os educadores de infância têm um papel fundamental na inclusão destas crianças. São eles que põem em prática a inclusão e muitas vezes sem condições tanto a nível físico (turmas reduzidas, falta de apoio a nível pessoal e material) como a nível profissional (falta de formação especializada).

Neste sentido, tendo em conta tudo o que envolve a patologia do autismo, e uma vez que existia uma criança com PEA no grupo, senti a necessidade de fazer pesquisas, de forma a obter conhecimentos que contribuíssem para um maior esclarecimento sobre esta temática. Importa salientar que grande parte desta recolha de informação foi conseguida através da aquisição de conhecimentos sobre esta patologia na Unidade Curricular de Educação Especial. Perante dúvidas e dificuldades, existiu uma maior preocupação de partir em direção a explicações, estratégias e métodos, que levaram a uma maior confiança e atitude positiva na inclusão da criança e de uma maior facilidade na criação de estratégias e ferramentas de intervenção mais eficazes. Foi neste último ponto, que me debrucei para conseguir realizar um trabalho coerente, organizado e planificado de acordo com a forma como a criança concebia e desenvolvia a sua aprendizagem.

Foi possível verificar que é muito importante que a inclusão da criança com PEA seja realizada com a participação de todos (família, educadores, especialistas, os colegas), comportando assim, benefícios para todos os intervenientes. A família beneficia com a inclusão, pois pode encontrar no JI e nos profissionais de educação, um apoio e informação para perceber como lidar com o seu educando. Por sua vez, é

através da família que a equipa educativa vai ter um conhecimento integral da criança. Importa referir que, o envolvimento mútuo entre o JI e a família é a união ideal e para que este envolvimento se realize é necessário que ambas as partes tenham atitudes de interesse perante esta união. Todo este processo no pré-escolar marcará de forma positiva a qualidade de vida da criança, ajudando-a a ter um futuro melhor e a aproximar-se de um mundo real.

Trabalhar com uma criança com Autismo foi uma experiência única que me levou a interrogar sobre todas as ideias de desenvolvimento, educação, normalidade, competências, afetos e relações. É um desafio descrever o impacto dos primeiros contactos com esta criança de características, até então, um pouco desconhecidas, que são imprevisíveis. O trabalho realizado obrigou à criação de algumas estratégias e adaptações de forma a responder adequadamente às suas necessidades educativas específicas.

O primeiro contacto com o T foi estranho, pois uma coisa é ouvir falar e saber que existe o autismo, mas estar “olhos nos olhos” com uma criança naturalmente bonita, sem sinais externos de lesão, que mostra uma falta de aceitação e interesse pelas pessoas, dificuldades na comunicação, na interação, na imaginação e com um repertório de interesses restritos tornou-se complexo, confuso mas ao mesmo tempo muito desafiador e estimulante.

A maioria dos autistas manifesta uma elevada incapacidade para a comunicação e socialização. Como sabemos uma das grandes capacidades humanas é o facto de conseguirmos comunicar. O T apresentava capacidades linguísticas peculiares como a ecolália, inversão de pronomes e invenção de palavras e demonstrava (por vezes) uma entoação de voz e um ritmo profundamente alterados. As suas reações emocionais às nossas abordagens verbais e não-verbais eram desajustadas, evitava o contacto ocular, tinha dificuldade em perceber as expressões e emoções do outro, demonstrava gestos motores estranhos (estereotipias), etc. De um

modo geral mostrava algumas limitações em comportamentos que são essenciais no estabelecimento de uma interação social recíproca.

Neste sentido criar estratégias que permitisse aumentar os níveis de desempenho ao nível da comunicação (não-verbal e verbal) podia originar uma melhoria no seu comportamento, do seu grau independência pessoal, de responsabilidade social e consequente melhoria na sua qualidade de vida e da sua família.

Depois de recolher diversas informações sobre esta patologia em conjunto com a observação de comportamentos, adaptei a minha postura e as minhas atitudes de forma a criar um contacto mais próximo na tentativa de proporcionar um ambiente de confiança e conhecimento mútuo com o T. Resumidamente as minhas estratégias passavam por dar-lhe mais tempo para que pudesse processar as informações que lhe transmitia, ou seja, usava pausas com mais frequência, ao conversar com ele. Era paciente, não tentava apressá-lo, permitia que ele tivesse o tempo necessário para processar e responder. Para ele, era difícil compreender expressões idiomáticas, sarcasmo e certos tipos de humor, tentei sempre ser literal e específica, a fim de tornar a compreensão mais fácil. Fui sempre persistente e sensível de forma a incentivá-lo a confiar em mim. Nunca o exclui mesmo nos momentos em sabia que teria dificuldades. Nunca o impedi de se envolver nas diversas situações, ou seja, estive sempre consciente da sua presença e incluía-o da melhor maneira possível, pois sentia que isso podia significar muito para ele. Garanti que todos compreendiam a situação dele, de forma a promover o seu desenvolvimento.

Estimulei sempre o contacto visual, uma vez que este é um terreno complicado para uma criança autista. Por muito que estas estratégias exigissem sensibilidade e paciência, era sempre muito compensador perceber que, de algum modo eu estaria a contribuir para o seu desenvolvimento e bem-estar.

Descrever um pouco do que é o T, inicialmente parecia uma tarefa complicada. Hoje consigo fazê-lo de forma simples e natural. Para mim o T é muito especial, meigo, amigo. Gosta da cor azul e do vermelho, de livros, de ler e ouvir histórias. Gosta de dar os recados do pai à educadora quando chega ao JI, tinha medo de andar no baloiço

agora já não tem, adora letras e números, é muito dedicado e empenhado, curioso e sincero. De uma forma particular não deixa de ser uma criança sociável que mostra afeto pois é perceptível que adora a educadora e a auxiliar. É verdade que tem algumas características que se adequam ao que chamamos de Autismo. Tem momentos em que se torna inflexível, o que o faz fazer algumas birras, mas quando se acalma fica triste e arrependido pois, aos poucos, vai compreendendo aqueles que o rodeiam. Segundo o que a educadora cooperante nos falou quando o T entrou no JI aos 3 anos, ele isolava-se, era muito (auto) agressivo, birrento, fugidio, hiperativo etc. Mas com o tempo ele mudou, pois teve toda a ajuda daqueles que o acompanham diariamente e que o entendem neste caminho de avanços e recuos. A verdade é que todas as crianças com ou sem autismo precisam de ajuda para crescerem. E nem todas têm de crescer da mesma forma. Porque somos todos especiais, cada criança “com ou sem” qualquer coisa é especial. De facto, é impossível conseguir caracterizar este menino tão único e tão ele... Foi emocionante presenciar momentos de conquista, aparentemente tão banais mas que para esta criança e para quem o acompanha são uma vitória. Só me apraz dizer: Que sorte tive eu em ter tido a oportunidade de o conhecer!



### 3. Projeto “Cozinha de Lama – Potenciar o brincar livre ao ar livre”

Tal como se pressupunha, o início do projeto desenrolou-se de uma forma muito natural, pois o facto de considerar a criança como um ser ativo, capaz, que diz e faz coisas, que pensa, que é competente, fez com que o projeto decorresse sem grandes percalços ou constrangimentos, espelhando momentos dinâmicos, de partilha ativa e de importantes aprendizagens, momentos que foram valorizados por surgirem das verdadeiras necessidades e interesses das crianças.

Como ponto de partida para obter e selecionar as ideias das crianças, sobre a cozinha de lama, de uma forma rápida, democrática, eficiente, variada e simples, aproveitámos e adaptámos o método da caixa COCD (metodologia concebida por Mark Raison (1997) ilustrada no workshop de Metodologias criativas “Leave no one behind!” realizado na ESEC) que consistiu em categorizar as ideias sugeridas da seguinte forma:

- O que seria possível realizar num curto espaço de tempo;
- O que seria realizável mas num maior período de tempo;
- As ideias que precisariam de uma grande ajuda para conseguir realizá-las;
- Aquelas ideias que seriam praticamente impossíveis de concretizar (cf. Apêndice n.º 4, Figura n.º 2).

Após esta etapa surge o início da construção da teia de conceitos, teia que foi sendo construída ao longo de todo o período do projeto (cf. Apêndice n.º 5, Figuras n.º 3-7).

É então que, tal como os arquitetos, se sugere a realização de um projeto/desenho de forma a mostrar e trazer mais sugestões de como gostariam que fosse a nossa Cozinha de Lama (cf. Apêndice n.º 5, Figura n.º 8).

Depois da recolha de toda a informação obtida junto das crianças foi importante implicar os pais na etapa seguinte – a intervenção no espaço – considerando ser um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem, a sua colaboração e

também de outros membros da comunidade, contribui para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças. (Ministério da Educação, 1997, p. 45)

A proposta/pedido para participarem nesta requalificação foi apresentada durante uma reunião de pais, na qual foram expostas as nossas intenções de projeto e desde logo se disponibilizaram para ajudar e colaborar no que fosse necessário. Posto isto, tendo já angariado todo o material necessário, em data estabelecida, passámos à intervenção propriamente dita. Tudo correu em pleno e o resultado obtido superou todas as nossas expectativas (cf. Apêndice n.º 6, Figuras n.º 9 e 10).

Estava tudo pronto para receber e fazer felizes as nossas crianças, mas antes de desfrutarem da nova cozinha de lama, fizemos um vídeo com fotografias dos pais a colaborarem na sua transformação e mostrámos às crianças que assistiram com grande entusiasmo. Mas as melhores reações verificaram-se quando as crianças foram ver como tinha ficado a nova Cozinha de Lama (cf. Apêndice n.º 7, Figura n.º 11).

A impulsionadora deste conceito, Jan White (2014), afirma que encontramos tudo na cozinha de lama – materiais elementares, que levam ao questionamento, ao fascínio, à transformação, alquimia, fantasia, agência à autodescoberta. Diz também que o jogo de lama é uma das experiências mais valiosas e importantes que podemos oferecer às crianças. Considerando que há pouco mais importante no nosso mundo físico do que terra e água, que são coisas verdadeiramente intrigantes, especialmente quando se conjugam. A mistura de terra, água e uma série de outros materiais naturais tem um papel fundamental na primeira infância, que tem uma profunda importância e infinitas possibilidades de bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem. São excelentes razões para potenciar o brincar livre ao ar livre.

No decorrer do projeto foram proporcionados momentos de brincadeira livre, outros dirigidos, sempre oferecendo experiências de aprendizagens significativas ao grupo. Para conseguir chegar a todas as necessidades e interesses do grupo, apoiámos e reforçámos os nossos conhecimentos científicos através de muita pesquisa sobre este tema, que é ainda, pouco vulgar nos contextos de Jardim de Infância do nosso país.

Recorrendo às palavras de White (2014), fonte essencial do nosso trabalho, é importante destacar que “O contexto da cozinha de lama faz com que as crianças se envolvam **numa incrível variedade de ações** como: encher, deitar (derramar), esvaziar, transferir, misturar, mexer, agitar, fazer espuma, escavar, carregar, manipular, moldar, bater, amolecer, riscar, marcar, atirar, espalhar, borrifar, repartir, servir, alisar, selecionar, apanhar, colecionar, recolher, triturar, guarnecer, esmagar, moer, ralar, medir, acrescentar, filtrar, separar... (cf. Apêndice n.º 8)

Da mesma forma, a **gama de experiências possíveis** é vasta, incluindo ordenar, classificar, cozinhar, transformar, criar, investigar, testar, repetir, experimentar, denominar, rotular, decorar, vender e usar. O estímulo perfeito de experimentar e explorar as transformações físicas (fazendo) que ocorrem coloca o cérebro no lugar perfeito para **criar transformações mentais (imaginação)** – e a mistura facilmente se torna o café com açúcar, o bolo de aniversário, sopas e guisados, gelado de muitos sabores, bebidas mágicas e poções, feitiços e perfumes... Todo o trabalho que se proporciona na cozinha de lama é cheio de **valor emocional, pessoal e social** e oferece o contexto para a aprendizagem de uma maravilhosa variedade de **vocabulário novo e interessante, para a linguagem verbal e a expressão.** Factos que foram inteiramente comprovados na prática como comprovam todas as evidências (registos escritos, fotografias, ações) recolhidas durante todo o processo.

No início do projeto o brincar livre foi a estratégia utilizada para perceber quais as preferências das crianças na cozinha de lama, em que tipo de situações é que mostravam maior envolvimento, a forma como atuavam, como se relacionavam e como reagiam a todas as novidades que foram encontrando. Ao vermos no brincar uma atividade essencial no desenvolvimento e aprendizagens da criança, acreditamos que “...na brincadeira uma criança está sempre acima da sua média de idade, acima do seu comportamento diário; na brincadeira, é como se ela fosse maior do que realmente é...” (Vygotsky, 1967 citado por Brock et al 2011, p.65).

Como promover o brincar livre neste contexto mostrou ser uma tarefa complexa e desafiadora tanto pelas questões de segurança e supervisão, como pela manutenção que o espaço exigia houve a necessidade de, num momento de grande

grupo, criar algumas regras para a Cozinha de Lama: podem estar sete meninos a brincar na cozinha de lama ao mesmo tempo; as ervas aromáticas são para cheirar e para cozinhar; as pedras e os paus são para brincar; depois de brincar deixar os materiais lavados e arrumados; lavar as mãos no fim de brincar. Ao colocar um limite de crianças para brincar na cozinha de lama é importante ter em conta onde ficariam as restantes e para solucionar esta aparente dificuldade foram criados outros espaços envolventes tais como: o circuito de água; tenda e fogueira de índio; jogos com materiais da natureza.

Durante a semana antecedente ao dia da mãe no final da leitura da história “A mamã e eu” de Emma Chichester Clark, que contava que um ursinho preparava um lanche surpresa para a sua mamã com bolos de lama, surgiu a ideia de fazer uma surpresa às mães. Cada um preparou e criou o seu bolinho para ser partilhado/oferecido num lanche surpresa que se realizou na cozinha de lama no qual todas as mães foram convidadas a participar (cf. Apêndice n.º 9, Figuras n.º 12-15).

De volta às questões a colocar na nossa teia procurámos resposta a questões como o que gostariam de fazer e de aprender na cozinha de lama (cf. Apêndice n.º 10, Figuras n.º 16 e 17).

Surgem então novos momentos de brincadeira livre e de exploração, envolvendo os interesses anteriormente mostrados pelas crianças. Nesse sentido o espaço foi previamente preparado com borrifadores, sabão líquido, material para fazer bolinhas de sabão, recipientes de diversas formas e tamanhos, paus de giz, elementos da natureza recolhidos e colocados à disposição das crianças para enriquecer a sua imaginação, tudo de forma a corresponder às expectativas e desejos das crianças procurando envolvê-las em experiências significativas. Pretendeu-se que as crianças conquistassem, entre outras, competências como ser capaz de conhecer alguns aspetos relacionados com a física / química: brincar com água, encher e esvaziar recipientes, explorar efeitos de luz, materiais e texturas, etc. (Cf. Apêndice n.º 11).

Outro trabalho desenvolvido com o grupo foi a elaboração de um livro de receitas para a cozinha de lama cujo título escolhido foi “O nosso livro de receitas *Fora de Portas*”, familiarizando as crianças com o código escrito e com novo vocabulário, incluindo também a ilustração, as quantidades e a ordem dos “ingredientes” que utilizaram, uma tarefa simples mas que conseguiu abranger uma diversidade de áreas de conteúdo. As receitas que elaboraram foram referentes aos bolos que fizeram para as mães (Cf. Apêndice n.º 12, Figura n.º 18).

Explorar a criatividade de cada criança foi também um ponto bastante presente durante o percurso do projeto. A composição/desenho em papel autocolante transparente com elementos da natureza (flores, folhas) canetas de acetato e tinta guache, por se ter tratado de uma produção feita de forma diferente do habitual, ofereceu mais um momento de bastante estímulo e de grande implicação por parte das crianças (Cf. Apêndice n.º 13, Figuras n.º 19 e 20).

A água, sendo um dos elementos mais importantes e mais utilizado na nossa cozinha de lama, tornou-se um tema favorito entre as crianças, permitindo, dessa forma, promover novos conhecimentos sobre ela. Com o tempo, as crianças começaram entusiasticamente a experimentar a liberdade de se molhar e sujar. Abrindo novas oportunidades para se tornarem mais confiantes em tocar e experimentar cada vez mais e mais (Cf. Apêndice n.º 14, Planificação I).

Surge então a derradeira semana de estágio, uma semana cheia de emoções. Desde a experiência da maçã e da batata, à leitura do livro “O Quadro Mais Bonito do Mundo” de Miquel Obiols que serviu de indutor para a realização de composições em espelho, à aventura de estar 32 horas na instituição preenchidas com momentos diferentes, onde predominaram, entre outras coisas, a alegria, a partilha e muitas aprendizagens enriquecedoras (cf. Apêndice n.º 15, Planificação II).

Uma das formas de avaliar e verificar a evolução do nosso projeto é observando a teia que se construiu em conjunto com as crianças e que contempla todos os registos (cf. Apêndice n.º 16, Figuras n.º 21 e 22). Hohmann e Weikart (2009) referem que

aprendizagem pela ação é a componente chave da aprendizagem, pois permite que as crianças construam o conhecimento o que ajudará a dar sentido ao mundo que as rodeia. O poder da aprendizagem ativa, de acordo com esta perspetiva, advém da iniciativa pessoal da criança. Deste modo, o educador ao seguir os interesses que a criança manifesta faz com que esta se envolva em experiências significativas.

É evidente que, oferecer o tempo necessário às crianças no exterior, permitirá que estas desenvolvam uma boa autoestima. A cozinha de lama, nesse sentido, contribuiu e enriqueceu a qualidade de experiências educacionais significativas. Através de um equilíbrio de apoio e atividades auto iniciadas pelas crianças em que estas foram incentivadas a ir além dos limites habituais definidos em sala e para, eventualmente, ultrapassar obstáculos, aprendendo a avaliar os problemas e as atividades de forma independente.

O potenciar o brincar livre ao ar livre pode definir-se como empurrar os limites de aprendizagem, tentando algo novo e que se desloca para fora da zona de conforto das crianças. Na verdade, criou oportunidades de incentivo e confiança para cometer um erro ou a falha, na certeza de que tinham o tempo para tentar novamente com tempo para refletir e fazer mudanças ou melhorar.

Sentimos que a experiência do nosso projeto permitiu ir mais longe do que as experiências oferecidas em sala, uma vez que preenche o fosso feito na nossa sociedade/cultura por uma cada vez maior 'segurança em primeiro lugar'.

Muitas crianças não fazem e não são mais encorajadas a brincar no espaço exterior ou correr riscos como nas gerações anteriores por causa de diversos receios de falta de segurança. Que consequências poderão ter gerações de crianças que nunca tiveram experiências de brincar na rua de forma independente, explorando de forma segura e resolvendo problemas com a supervisão de um adulto? Podemos correr o risco de perder de vista o que as crianças precisam verdadeiramente de aprender nos seus primeiros anos.

Alguns pais expressaram a sua admiração durante a divulgação do nosso projeto pois viram a independência e confiança com que os seus filhos mostraram aprender a tornarem-se criativos e ativos. O projeto teve, entre outras, a intenção de valorizar o desenvolvimento da independência das crianças, a autoconfiança e o crescimento da autoestima. Estes valores foram incentivados em todos os momentos.

Acreditamos plenamente nos benefícios que o nosso projeto proporcionou, pois foi um projeto que, para além de ter evoluído a partir das necessidades e interesses das crianças, forneceu um contexto real para a linguagem, foi também benéfico em todo o desenvolvimento das crianças, particularmente nas áreas de formação pessoal, social e emocional e de comunicação. Ofereceu oportunidades para assumirem riscos, resolver problemas e usar o pensamento. As crianças desenvolveram, em pequenos passos realizáveis, uma boa autoestima.

É de salientar que a experiência foi muito bem recebida por todos os envolvidos na mesma. E a fase de **divulgação/avaliação** foi o momento em que, ao rever tudo aquilo que foi feito, percebemos que todo o nosso empenho, toda a nossa dedicação valeram a pena e que ficará na memória das crianças e de todos que fizeram parte do processo. Foi muito gratificante ver que toda a documentação produzida (fotografias, trabalhos, registos, vídeos, pósteres, etc.) espelhava claramente o decurso do projeto, bem como as práticas pedagógicas levadas a cabo por nós (cf. Apêndice n.º 17, Figuras n.º 23-34).

Temos consciência que teria sido sempre possível fazer mais e melhor mas sentimos, verdadeiramente, que demos tudo de nós, que foi a melhor experiência de estágio que poderíamos ter vivido e que certamente nos preparou para ser excelentes profissionais como futuras educadoras.

#### **4. O excesso de proteção desprotege.**

Educar não é tarefa fácil. Exige cuidado, carinho e atenção em relação a tudo o que rodeia a criança. As crianças de hoje são educadas com muitos medos. Citando Tim Gill (2010) a infância nos últimos 30 anos tem vindo a ser marcada com uma redução da liberdade de ação das crianças e um aumento dos receios que os pais e educadores manifestam nos diversos contextos do quotidiano que são determinados por uma cultura que privilegia o controlo e a supervisão constantes. Contudo, será este controlo e supervisão algo saudável ou prejudicial no desenvolvimento das crianças?

A presença constante de adultos a controlar as ações das crianças contribui para o aumento das suas fragilidades, para a falta de autonomia e espontaneidade. "Superproteções excessivas tiram da criança as possibilidades de explorar novos caminhos e se motivar para tal", afirmou a psicóloga Clarice Krohling Kunsch. Mesmo com medo que as crianças sofram, os pais e educadores devem soltá-los no mundo para que, quando forem adultos, saibam como se proteger e saibam como lidar com as situações do dia-a-dia. É verdade que viver em sociedade comporta riscos mas, enquanto mãe e profissional, entendo que as crianças devem conhece-los. Cabe a nós pais e educadores apresentar o mundo às crianças, principalmente o que lhes poderá fazer bem. A criança sozinha não consegue saber o que é melhor para si mesma. Contudo, devemos ter em conta que existe um limite entre a preocupação aceitável e a excessiva, que pode ser ou não benéfica à criança. Quando ela é pequena, é razoável ter medo que ela se magoe quando brinca no parque, mas é menos compreensível, por exemplo, quando não deixa a criança brincar ao ar livre com elementos da natureza (terra, água, areia, folhas, etc.) pelo simples facto de se poder sujar.

Em alguns pais existe o receio do brincar ao ar livre numa perspetiva excessiva de contenção perante situações “desconhecidas”, quando na verdade se esquecem que também foram crianças e que provavelmente vivenciaram uma infância mais livre. O



sintoma da aversão ao risco vem a par com as mudanças da infância (sociais, culturais, económicas). Compreendo que as novas tecnologias, como os telemóveis e a internet, criem novas maneiras de as crianças tomarem contacto e interagirem com o mundo real, dando-lhes mundos virtuais para explorar, o que até é bastante apreciado por elas. Podemos ver nisso uma espécie de compensação pela ausência de explorações do mundo real das quais as gerações anteriores beneficiaram. Aparentemente, uma criança sob a vigilância irrestrita dos pais está mais segura. Mas há um risco nesta vida “sem riscos”, o que inclui atender a todos os pedidos da criança. Na opinião de diversos psicólogos os pais que adotam para si e para seus filhos este tipo de estratégia ignoram uma peça-chave do desenvolvimento humano: a autonomia. Ter a capacidade e a sensação poderosa de fazer escolhas.

Com o projeto Cozinha de Lama, descrito no ponto anterior, constatámos que ao darmos às crianças a oportunidade de brincar e aprender com mais autonomia, de lidar com riscos resultou num grande sentido de responsabilidade nas suas explorações e brincadeiras. A reação dos pais face a esta nova estratégia de aprendizagem também foi alvo da nossa preocupação. Este projeto fez desconstruir uma série de conceitos enraizados nas nossas mentes. Tínhamos consciência que as atitudes do adulto não poderiam limitar as ações e a curiosidade das crianças, mas perante questões como “Posso ir à horta buscar terra?” ou “Posso fazer lama?” até elas estavam confusas com a oportunidade de se sujarem. Na nossa cabeça surgia um conflito de respostas a dar como “Não, claro que não podes ir sozinho, podes cair...”; “Claro que podes ir à horta sozinho... autonomia, responsabilidade, confiança...”. Pensámos muitas vezes que os pais poderiam ficar aborrecidos por esta ou aquela razão mas, depois de várias pesquisas para esclarecer as nossas dúvidas e receios decidimos, num equilíbrio entre liberdade, proteção e intencionalidade educativa, arriscar pois sabíamos que assim era certo que a aprendizagem acontecesse. A atitude assumida permitiu ter um grupo no topo dos níveis de implicação e bem-estar.

Ao longo deste processo foi possível obter total aprovação por parte dos pais, pois comprovámos que as suas crianças também podem brincar tal como eles um dia o fizeram, sem medos e restrições excessivas. Cabe a nós educadores assumir o papel de guia, que permita abrir novos caminhos ao mostrar os benefícios que comportam

estes projetos e que provam que as suas crianças são realmente capazes de fazer coisas aparentemente complexas de forma independente.

É importante que as famílias, os pais, os educadores e todos os profissionais que trabalham com crianças percebam que todas têm o direito de ser isso mesmo, CRIANÇAS e de viver uma infância feliz. Para defender estes valores foram criados dez direitos naturais das crianças<sup>3</sup>:

**1. Direito ao ócio:** Toda criança tem o direito de viver momentos de tempo não programado pelos adultos.

**2. Direito a sujar-se:** Toda criança tem o direito de brincar com a terra, a areia, a água, a lama, as pedras.

**3. Direito aos sentidos:** Toda criança tem o direito de sentir os gostos e os perfumes oferecidos pela natureza.

**4. Direito ao diálogo:** Toda criança tem o direito de falar sem ser interrompida, de ser levada a sério nas suas ideias, de ter explicações para suas dúvidas e de ouvir uma voz calma, sem gritos.

**5. Direito ao uso das mãos:** Toda criança tem o direito de pregar pregos, de cortar e raspar madeira, de lixar, colar, modelar o barro, amarrar barbantes e cordas, de acender o fogo.

**6. Direito a um bom início:** Toda criança tem o direito de comer alimentos sãos desde o nascimento, de beber água limpa e respirar ar puro.

---

<sup>3</sup>Estes Dez Direitos Naturais da Criança foram extraídos de um folheto distribuído num congresso sobre educação em Itália pelo educador e escritor Ruben Alves, que conta a história no texto “...o melhor do mundo são as crianças...”.

**7. Direito à rua:** Toda criança tem o direito de brincar na rua e na praça e de andar livremente pelos caminhos, sem medo de ser atropelada por motoristas que pensam que as vias lhes pertencem.

**8. Direito à natureza selvagem:** Toda criança tem o direito de construir uma cabana nos bosques, de ter um arbusto onde se esconder e árvores nas quais subir.

**9. Direito ao silêncio:** Toda criança tem o direito de ouvir o vento, o canto dos pássaros, o murmúrio das águas.

**10. Direito à poesia:** Toda criança tem o direito de ver o sol nascer e se pôr e de ver as estrelas e a lua.”

O JI é um espaço em que a grande maioria das crianças tem, de facto, de assumir responsabilidades. Assim que entram no JI deixam o posto de príncipe ou princesa da família para se tornar uma criança como tantas outras. Facto que para os pais superprotetores é um pesadelo: da mesma forma que acontece em casa, eles exigem tratamento individualizado no JI. É uma realidade que eles tentam intervir na rotina pedagógica provocando constrangimentos aos educadores. Como consequência destes atos cada vez mais encontramos crianças ansiosas e inseguras. Não é difícil identificá-las: são aquelas que pedem atenção e aprovação para cada tarefa que realizam. Chamam os adultos com bastante frequência. Fora da sala, têm medo de se magoar, evitam ir sozinhas ao wc, pedem ajuda a todo o instante. Esta dependência está na origem de uma baixa autoestima.

Ao questionarmos um pai superprotetor por que é que ele age assim é natural que a sua resposta seja: "Só quero o melhor para o meu filho". O nosso papel, enquanto educadores é tentar, de forma gradual, provar-lhes que ao eliminar do desenvolvimento do seu filho todo o desconforto, as decepções e até mesmo a brincadeira espontânea – e ainda por cima pressionar a criança com a exigência de perfeição – é estar a seguir uma direção errada. Sem enfrentarem desafios próprios nem se confrontarem com limites, as crianças serão adultos incapazes de superar as vicissitudes da vida.

Na realidade estamos a privar os mais novos de aprendizagens fundamentais. É evidente que educar implica vigiar e traçar limites. Ninguém pode defender que uma criança seja deixada à solta num mundo de dificuldades como o atual. Mas há cada

vez mais provas de que fechá-las numa redoma não é a solução: privá-los da sua alegria e criatividade pode afetar os seus níveis de confiança e de sucesso futuro.

## **5. Abordagem Mosaico**

### **5.1. Etimologia**

A Abordagem de Mosaico tem origem na fusão entre a documentação pedagógica de Carla Rinaldi, metodologia em que em tudo dá voz às crianças, desenvolvida nos Jardins de Infância da cidade de Reggio Emilia, e a pedagogia de participação de Clark e Moss (2001).

Esta abordagem surge a partir de trabalhos desenvolvidos em contexto rural, que pretendiam dar voz às comunidades rurais pobres, nas mudanças do meio envolvente.

O objetivo desta pedagogia incide no envolvimento da criança em experiências contínuas, interativas e na construção de aprendizagens. Consiste também numa triangulação de ações, teorias e crenças que é constantemente articulada, interativa e renovada (Formosinho et al, 2011). Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008), citados por Formosinho et al. (2011), dizem-nos que “...uma pedagogia da infância participativa é, na essência, a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças co construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (p.19).

### **5.2. Definição**

A Abordagem de Mosaico é uma forma de escuta que reconhece as crianças e adultos (equipa educativa, pais entre outros) como co construtores de significado, ajuda principalmente a dar voz às crianças que têm maiores dificuldades em comunicar. Segundo Edwards et al., (1999) dar voz às crianças, mesmo às crianças pré-verbais, não é somente uma transmissão de ideias através de palavras mas também de formas criativas que estas utilizam para expressar os seus pontos de vista e experiências, nomeadamente as cem linguagens. É uma abordagem integrada, que combina o visual com o verbal que serve para motivar as crianças a falar, a ouvir e a refletir.

Clark & Moss (2011) consideram que, na Abordagem de mosaico, as crianças jovens são como especialistas nas suas próprias vidas, são comunicadoras astutas, são detentoras de direitos e as crianças pequenas são criadoras de significados.

Esta abordagem recorre a diferentes métodos, verbais, visuais e cinestésicos, e inclui a participação ativa das crianças pois pretende que estas criem o seu próprio conhecimento.

### **5.3.Características**

Segundo Clark e Moss (2001), citado por Clark., Moss, e McQuail (2003), são cinco as características desta abordagem: adaptabilidade, multi-método, participativa, reflexiva e incorporada na prática.

**Adaptabilidade** – Esta abordagem adapta-se a diferentes contextos e instituições de educação infantil. Esta adaptabilidade tem em consideração as competências da própria educadora ao trabalhar com as crianças e ainda as características destas (etnias minoritárias, necessidades educativas especiais, etc.).

**Multimétodo** – Reconhece as diferentes “vozes” ou linguagens das crianças, ou seja recorre-se a vários métodos para recolha de informação não só à linguagem verbal, mas também, às brincadeiras, às ações e às formas simbólicas entre elas, a fotografia, o desenho, entre outras.

**Participativa** – Trata as crianças como peritos e agentes da sua própria vida. O processo participativo é reconhecer as competências das crianças, ouvindo-as em vez de assumirmos que elas próprias já sabem as respostas, ou seja, escutar para ouvir.

**Reflexiva** – Envolve crianças e adultos onde, em conjunto, participem na reflexão e na interpretação das perspetivas infantis. Este processo passa por quatro

etapas fundamentais, sendo estas: o ouvir, observar, documentar e interpretar. Assim, inclui-se as crianças, como co construtoras de significado, e os pais e os/as educadores/as, como aqueles que auxiliam, não necessitando assim de saber todas as respostas.

**Incorporada na prática** – Esta é realizada com as crianças promovendo um clima de escuta. Na Abordagem Mosaico tenciona-se que as opiniões das crianças sobre diversos assuntos surjam a partir da questão “O que é que pensas sobre isto?”. Este processo permite que, através das conversas com as crianças, os seus resultados sirvam de base para o trabalho dos educadores. O escutar a criança cria uma ligação baseada na "ética do encontro". As crianças são respeitadas nas suas diferenças, por isso não se tenta encontrar "a voz da criança", nem que as vozes das crianças reproduzam vozes adultas, nem tão pouco se procura um consenso entre elas.

A abordagem de mosaico pode influenciar a atividade dos profissionais, como a sua forma de interação com as crianças. O “adulto” deve ser paciente, saber organizar o espaço e o tempo.

A criança é um participante ativo na sua própria aprendizagem. Elas são respeitadas, elogiadas e valorizadas quando manifestam as suas emoções e dão a sua opinião. Relembrando Oliveira-Formosinho (2008,p.16) “ a criança é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão”.

Na abordagem de mosaico o adulto engloba as crianças em diversos métodos, para que estas consigam exprimir-se de melhor forma. Estes são:

**Câmara /Fotografias:** as crianças fotografam o que consideram mais relevante em função da temática abordada.

**Circuitos:** Consiste na exploração do espaço (instituição) através de um passeio realizado e guiado pelas próprias crianças, a que se associam os registos fotográficos, áudio ou outros.

**Mapas:** O mapa proporciona o registo visual do contexto escolar às crianças e dá a oportunidade de discutirem e refletirem sobre as suas experiências, interesses e prioridades. Se a criança fotografou a mesma coisa, varias vezes, deve-se dar oportunidade, que ela selecione as mesmas segundo a sua importância na inclusão dos mapas.

**Reuniões:** consistem numa conversa em ambiente familiar, em que o adulto deve ser sensível, flexível e organizado na gestão do tempo de escuta. Estas conversas devem ser feitas em grupo para se discutir opiniões e partilhar informações.

**Dramatizações:** Baseia-se na representação, introduzindo-se pequenas figuras do jogo e outros equipamentos, e realiza-se nomeadamente com crianças de idade inferior a dois anos.

**Observação e documentação:** Consistem em conhecer e registar as ideias das crianças e realizar uma observação qualitativa dos acontecimentos. Recorre-se a registos e comentários acerca da experiência por meio de fotos, murais, vídeos e variados meios de comunicação e de representação. Este método é essencial, pois reforça que a criança tem voz ativa.

**Conversas individualizadas:** São feitas com as crianças, os pais/encarregados de educação, educadores (as) e auxiliares para conhecer as perspetivas das crianças. Num momento de conversa informal, as crianças falam sobre a sua vida no jardim de Infância, focando-se em pessoas, espaços e atividades importantes.

**Manta Mágica:** É um espaço de observação e reflexão sobre os momentos mais marcantes desta abordagem para as crianças. Assim possibilita-se às crianças a oportunidade de verem, comentarem e integrarem os elementos da pesquisa. É um meio mais facilitador, para identificarem os seus sinais de conforto e de desconforto, isto aplica-se às crianças verbais e não-verbais.

A abordagem de mosaico desenvolve-se numa sequência de ações que se estruturam em três fases, tais como: **1.ª fase** – recolha de informação; **2.ª fase** –

50



reflexão, interpretação e discussão da informação recolhida e **3.ª fase** – decisão sobre a continuidade e mudança no espaço.

#### **5.4. Planeamento e implementação**

Como anteriormente já foi mencionado são três as fases desta abordagem, contudo para este estudo foi apenas possível realizar a 1.ª e 2.ª fases.

Para nos focarmos integralmente na abordagem de mosaico e para que todo o processo prático fosse realizado nas melhores condições, a estratégia utilizada foi primeiramente não realizá-lo em simultâneo com o projeto de estágio, prolongando dessa forma o tempo de permanência na instituição. A escolha das duas crianças foi sorteada aleatoriamente sendo que, as fases da abordagem seriam somente realizadas com estas crianças envolvendo as restantes apenas nos momentos destinados a conversas em grande grupo.

No início desta primeira fase, tendo em linha de conta as questões éticas, conversámos com as crianças explicando o que iríamos fazer e o porquê e se aceitariam colaborar connosco. Posto este princípio, informámos os pais que iria ser feito um estudo cujo objetivo era perceber quais as perspetivas das crianças sobre o JI. É importante esclarecer que foi por sugestão da educadora cooperante que realizámos as 2 fases na íntegra apenas com duas crianças escolhidas aleatoriamente e que não foram feitas entrevistas aos pais das mesmas para não criar futuras situações de constrangimento com os restantes encarregados de educação. Contudo todas as outras crianças foram informadas sobre o que se iria realizar e participaram em alguns dos momentos deste estudo para que, dessa forma, não se sentissem excluídas do processo.

Após todas as partes estarem inteiradas sobre a abordagem de mosaico, em que o papel do adulto é ouvir as crianças e para melhor entender os seus pontos de vista aliar à escuta ativa diversos métodos (câmaras fotográficas; circuitos; mapas; reuniões; dramatizações; documentação; conversas; manta mágica) passámos à realização de momentos como as primeiras conversas individualizadas com A e B gerindo, de forma flexível e até em simultâneo com os circuitos e os mapas. O momento dos circuitos

realizou-se individualmente com as duas crianças em estudo para que fosse possível fazer um registo mais detalhado e atento das suas intervenções. Cada uma escolheu, de forma livre e espontânea, o percurso que queria fazer e para que melhor compreendessem o que se pretendia a proposta feita foi que nos fizessem uma visita



**Figura n.º 1 e 2 – as crianças durante o percurso tiraram fotografias e iniciaram a construção dos mapas.**

guiada pelo seu JI. Durante todo o percurso tinham ao seu dispor uma máquina fotográfica, com a qual podiam tirar fotografias a tudo que desejassem, uma folha de papel e lápis para registar e/ou desenhar o seu mapa (fig. n.º 1 e 2) e podiam fazer todos os comentários e observações que quisessem as quais foram por nós registadas.

No final do momento dos circuitos imprimimos todas as fotografias que as crianças tiraram. Estas foram posteriormente utilizadas para outros dois momentos: a identificação e classificação de fotografias e a escolha das favoritas para colar nos seus mapas (fig. n.º3). Estes momentos serviram para reforçar as opiniões e as perspetivas tidas durante os percursos realizados, onde a A e o B falaram sobre os espaços que mais gostavam ou menos, sobre os colegas com quem brincavam mais, sobre os adultos, e justificavam as suas escolhas, o que nos permitiu uma melhor recolha de dados.

Posteriormente, passámos à reunião em grande grupo para possibilitar a partilha dos momentos, até então, vivenciados com a Abordagem Mosaico e



**Figura n.º 3 – Colaram as fotografias selecionadas nos seus mapas.**

das perspetivas de A e B relativamente ao JI. Neste momento todas as crianças que não tiveram oportunidade de participar nesta abordagem puderam colocar questões aos colegas e dar a sua opinião (fig. n.º 4).

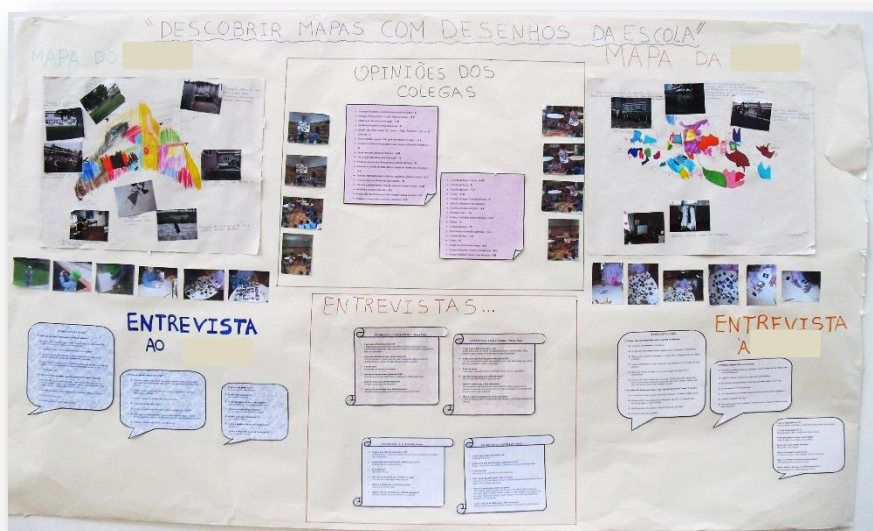


**Figura n.º 4 – Momento em grande grupo onde foram expostas perspetivas das crianças em estudo e ouvidas as opiniões das restantes.**

Para concluir esta etapa, todos juntos criámos a manta mágica, à qual foi atribuído pelas crianças o título de “Descobrir mapas com desenhos da escola”. Em conjunto optámos por produzi-la em papel cenário, dispondo de outros materiais como canetas de feltro de várias cores, todas as fotografias tiradas e todo o registo das conversas/entrevistas realizadas onde as crianças, devidamente supervisionadas, conseguissem colocar as suas evidências (fig. n.º 5). Nesta etapa, existiu um grande espírito de equipa onde todas as crianças refletiram e se ajudaram nas diversas tarefas.

Numa segunda fase foram realizadas conversas/entrevistas com a educadora e com a auxiliar, o que nos permitiu saber as suas opiniões relativamente às perspetivas de A e B sobre o JI e acrescentar conhecimento ou esclarecer situações menos claras. Nesta fase o tratamento de dados é o foco principal, onde toda a informação recolhida é organizada, filtrada, avaliada e refletida. Realizámos dessa forma a chamada

triangulação da informação, isto é, combinámos dados qualitativos e quantitativos, confrontámos informações e confirmámos a existência de contrariedades nos dados analisados.



**Figura n.º 5 – Resultado final da manta mágica construída em conjunto, que proporcionou momentos de grande partilha e reflexão.**

Foi importante termos exposto toda a documentação apresentando todo o processo pois, dessa forma, toda a comunidade educativa teve a possibilidade de também partilhar as suas interpretações.

### **5.5. Apresentação e Interpretação dos dados.**

Para manter o anonimato e o respeito ético pelas crianças, famílias e comunidade educativa, os intervenientes nesta abordagem foram representados por iniciais, sendo a criança A e a B.

Para o tratamento de dados, eu e a minha colega de estágio adotámos a estratégia de categorizar a informação recolhida ao longo das conversas tidas com as crianças,

educadora e auxiliares. No decorrer das análises efetuadas surgiram várias categorias, tais como: Prazer e gosto em frequentar o JI; Gosto em estar com o adulto; Mudanças desejadas; Classificar um dia desagradável; entre outros. (Cf. Apêndice n.º 18, Tabela n.º 3-5)

As **conclusões** retiradas da análise dos dados desta investigação são as seguintes:

- No que diz respeito aos resultados obtidos, estes superaram as nossas expectativas.
- A educadora e a auxiliar estão de acordo nas atividades e locais que mais prazer proporcionam às crianças (brincar na Cozinha de Lama e na Sala dos Cantinhos) e nas que menos apreciam (Hora das refeições e quando não é possível ir à rua).
- Ambas definem as características de ser e estar de cada um em concordância: criança A como uma criança que não gosta de ser contrariada, que é meiga mas que não demonstra especial preferência pelos adultos, a criança B como carinhosa, feliz e que gosta muito de aprender;
- Tanto a criança A com a B mostram que se sentem integradas e felizes na instituição e no grupo.
- Nas relações afetivas são mencionados pelas duas crianças alguns dos seus colegas mais próximos e através de brincadeiras descritas e de conversas com os adultos notou-se que a criança A tem uma maior proximidade com os colegas, enquanto que a criança B tem maior empatia com a educadora e com a auxiliar.
- Uma vez que o B demonstra ter uma admirável capacidade argumentativa, tornou-se pertinente questioná-lo sobre o que gostaria de mudar no JI. Através da sua resposta, conseguimos confirmar que a criança é extremamente criativa e feliz por frequentar o JI.
- Quando o B diz que desejava ter “uma casa na árvore”, para poder trabalhar, “uma gaiola com pássaros vivos para explorar” faz-nos repensar em mais espaços, ricos em experiências de aprendizagem, que poderiam ser concretizados no exterior da instituição.

- Consideramos muito positivo quando as crianças nos referem que gostam de brincar e aprender no JI, são perspetivas importantes no pré-escolar, uma vez que brincar ajuda as crianças a pensar em tempo real a resolver as suas dificuldades.
- Relativamente à A, consideramos importante referir que é uma criança que se relaciona facilmente com os seus pares embora não goste de momentos em grande grupo;
- O B surpreendeu-nos quando nos comunicou que não gostava de ler histórias uma vez que se trata de uma criança que está constantemente a pedir para ler histórias aos amigos, contrariando, também, as opiniões da educadora e da auxiliar.
- Comparando as conversas com a realização dos circuitos, com os mapas, com as fotografias, podemos constatar que ambas têm bem definidos os seus locais de preferência, aqueles menos apreciam e as mudanças que gostariam que se realizassem.
- É de salientar que o facto de todos os participantes desta investigação descreverem as crianças de forma idêntica, comprova que existe um verdadeiro interesse pelas crianças e preocupação com as suas necessidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---





No final de uma das etapas mais importantes da minha vida é imprescindível refletir sobre o meu percurso de estágio e sobre o crescimento pessoal e profissional que alcancei.

Observar, interagir, registrar, refletir fizeram parte de um conjunto de ações que me acompanharam sempre durante as diferentes fases de estágio. Ações que me permitiram evoluir durante toda a minha intervenção.

A teoria e a pesquisa foram sempre um suporte na construção e no desenvolvimento de competências para ser capaz de analisar, criticamente, as situações educativas para agir na complexidade e na incerteza das mesmas.

Foi também com o auxílio e orientação de documentação como as OCEPE, as Metas de Aprendizagem, o Perfil do Educador, o manual do projeto DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias), a legislação como a Lei-quadro, entre outros, que consegui superar, com sucesso, todas as etapas do processo formativo e os obstáculos que surgiram.

Acredito que, por ter adotado uma atitude de educadora reflexiva, sendo que “...a reflexão consiste numa acção que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança.” (Marques et al; 2007 p. 130) permitiu uma melhor estruturação do meu percurso formativo.

Tenho consciência que desempenhei o meu papel da melhor forma possível e que certamente contribui para o desenvolvimento do currículo como refere o perfil do educador de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, citando que “Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.”.

À medida que a responsabilidade foi aumentando e ao iniciar os primeiros passos da minha atuação pedagógica, o processo de avaliar e refletir sobre todas as minhas ações tornou-se numa mais-valia, permitindo a autocorreção e/ou adaptação de estratégias. Ao desenvolver e planear, numa primeira fase, atividades de acordo com o trabalho da educadora cooperante fez com que adquirisse competências e

conhecimentos fulcrais para as etapas seguintes. Toda a minha prática foi continuamente ajustada às necessidades do grupo e ao contexto pedagógico.

Importa agora enunciar todas as aprendizagens que adquiri ao longo de toda esta experiência. Desde a forma como lidei e agi com as crianças, à criação de estratégias para gerir os seus comportamentos, de atuar com crianças com NEE como o autismo ou com outro tipo de características, no fundo saber lidar com cada uma delas. Foi incrível a sensação de conseguir identificar particularidades de cada uma daquelas crianças, como olhar para os seus trabalhos e reconhecer de imediato quem o realizou, pois já reconhecia os detalhes e o cunho pessoal que cada um depositava nos seus trabalhos, fosse pelas cores, pelas formas ou outro tipo de pormenor. Conseguir lidar com as diferenças de cada um, dirigir-me à criança “x” sabendo que não podia ser da mesma forma que com a criança “y”, porque todas elas são diferentes com as suas especificidades, sem nunca diferenciar o tratamento.

Conhecer e empregar as ferramentas do programa “Os Anos Incríveis” foi também uma ótima aprendizagem que certamente me acompanhará para o futuro. Relativamente ao sistema de rotatividade das salas, que permite às crianças percorrer ao longo do dia três espaços de aprendizagem distintos, foi um fator que inicialmente estranhei mas ao qual facilmente me adaptei e que nunca foi um constrangimento nas minhas ações.

As estratégias de sala e rotinas elaboradas em tabelas como as tabelas do tempo, de presenças e as de tarefas atribuídas às crianças ao longo da semana, como forma de lhes dar responsabilidade e autonomia, são também um reforço para a minha bagagem de aprendizagens.

O facto de trabalhar com metodologia de projeto foi, certamente, o melhor caminho para chegar de forma mais profunda a todas as crianças do grupo. Implementar e gerir o projeto “Cozinha de Lama – Potenciar o brincar livre ao ar livre”, promovendo novas ações e criando novas oportunidades às crianças,

potencializando aprendizagens no espaço exterior foi mais um ponto enriquecedor de todo o estágio.

O ato de planificar com a colaboração das crianças foi tendo cada vez mais relevância na nossa intervenção uma vez que foi o reflexo da intencionalidade educativa. Desmistificámos a ideia de que planejar atividades se assemelhava a uma grelha, preenchida formalmente antes da atividade ou com uma lista de atividades que se pretendiam fazer. Ao contrário, a planificação deve sempre ser flexível, que permita pensar e repensar as atividades, procurando novos significados na nossa prática pedagógica.

Fui construindo a minha aprendizagem ao longo de todo o ano através de várias leituras, pesquisas, sempre com a importante orientação das aulas de prática educativa. Tomar conhecimento a aplicar em contexto de estágio, ferramentas e metodologias como o SAC (Sistema de Acompanhamento de Crianças), a ECERS (Early Childhood Environmental Rating Scale) e a Abordagem de Mosaico foram uma mais-valia para, entre outras coisas, apurar o sentido da observação. Cada dia, cada momento, cada experiência vivida no JI com as crianças ou apenas com a educadora cooperante resultaram sempre em novas aprendizagens.

Quanto aos meus sucessos destaco a minha completa adaptação ao meio, às pessoas, a todo o sistema da instituição, ao método pedagógico e ao grupo de crianças. Destaco também o facto de ter sido capaz de superar dificuldades iniciais como gerir comportamentos, captar a atenção e interesse das crianças durante a minha ação.

Adquirit destrezas que até então eram fragilidades, como a fluidez com que me dirigia ao grupo e a capacidade de improviso e flexibilidade tão importantes nesta área de Educação de infância. A confiança e o respeito com que nos trataram fizeram também parte das nossas conquistas.

Olhando para trás ao rever as minhas expectativas iniciais, onde me deparava com questões como: Conseguirei adaptar-me ao processo de supervisão pedagógica? Conseguirei conjugar todo este processo com o facto de estar perante a experiência da

maternidade? E as crianças?! Mais uma dúvida que surgia antes de iniciar as atividades. Será que vou ter a capacidade de lhes ensinar alguma coisa? Será que elas se vão portar bem? Será que vou ter a capacidade de me fazer entender e respeitar? Estas foram algumas das minhas incertezas pessoais antes de iniciar o Estágio. A nível científico, dúvidas como: será o estágio uma fase da formação que efetivamente privilegia a reflexão crítica? De que maneira a teoria, a aplicação da mesma na prática e a pesquisa no estágio podem influenciar a minha formação académica? Será, que o estágio constitui um espaço de produção e consolidação de saberes para ensinar? Foram estes alguns dos dilemas que pairavam sobre o meu pensamento. Efetivamente surgiram várias dificuldades que, com convicção e empenho, consegui ultrapassar.

Ao terminar todo este processo, ao reler estas minhas expetativas iniciais faço-o hoje com um grande sorriso, com o sentimento de conquista daquilo que antes não passava de um desejo e feliz por ter superado aquilo que me pareceu ser, a princípio, muito complicado.

Todos aqueles que nos avaliaram durante a nossa permanência na instituição, desde as crianças aos pais e famílias, à educadora cooperante entre outros, apontaram sempre as notórias diferenças entre a nossa forma de atuar inicial e a fase final, destacando no nosso percurso a forma extremamente positiva de como evoluímos.

O JI é um local onde muitas relações se estabelecem, onde parte da minha vida aconteceu e, por opção, espero que outra parte aconteça. Considero muito importante a visão do JI como um todo, não querendo apenas que ele faça parte de mim, quero também fazer parte dele. Para tal, creio ser fundamental contar com a conexão de todos os que lhe dão nome, desde pais, funcionários, colegas, etc., para assim, através de uma relação transdisciplinar, poder chegar à razão pela qual todos existimos no JI – as crianças.

Construí um bom relacionamento de trabalho com as diferentes crianças. Foram sempre o meu maior e melhor ponto de referência. Foi através delas que eu me avaliei, pois elas foram, em parte, o produto do meu trabalho. A afetividade foi também o que estruturou esta relação entre mim e o grupo. Momentos em que o cuidar e educar permaneceram sempre ligados durante as minhas ações.

Encaro, hoje a profissão na educação estando sempre aberta às novas atitudes, para entender a educação como um todo e contemplar as especificidades da infância e com ela trabalhar de forma reflexiva e construtiva em favor do desenvolvimento pleno da criança.

Enquanto futura Educadora pretendo quotidianamente recriar os meus caminhos, interiorizar novos conceitos, incorporar práticas inovadoras. Relacionar-me de forma criativa com as situações inesperadas, com as novidades que surgem a cada momento no mundo que nos rodeia. Para redirecionar o processo de ensino e de aprendizagem sem deixar de lado a apaixonante tarefa de formar seres humanos plenos, criativos, envolvidos pela ternura e pelo prazer, propiciados por experiências significativas. Fazer dos momentos da aprendizagem da criança, o encontro com descobertas significativas, contemplando assim suas necessidades vivenciais.

Pretendo assim, em jeito de conclusão, continuar como até aqui: contagiada pela inconformidade relativamente às coisas, pela necessidade de uma constante reflexão crítica e aperfeiçoamento pessoal. Estarei sempre disponível e aberta à mudança, à inovação e à correção de mim mesma, a acreditar e a lutar pelo desejo de um dia ter o meu lugar enquanto Educadora de Infância. Olhando para um passado bem recente tenho a certeza que sou hoje melhor do que quando iniciei este percurso. Contudo sentirei sempre que posso e quero ser um pouco melhor amanhã do que sou hoje.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---





Brock, Avril & Dodds, Sylvia (2011). *Brincar – Aprendizagem para a vida*, Artmed. Acedido a 15 de janeiro de 2015 em: [https://books.google.pt/books?id=eqnGAJp3mggC&pg=PA4&lpg=PA4&dq=BROCK,+Avril+DODDS,+Sylvia+%282011%29+Brincar+%E2%80%93+Aprendizagem+para+a+vida,+Artmed&source=bl&ots=gBHrdZ-0xr&sig=O61DUS\\_2VM49ZIbFI1pteMYn1gc&hl=pt-PT&sa=X&ei=afEBVeSOF4StUZj6gdgH&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=eqnGAJp3mggC&pg=PA4&lpg=PA4&dq=BROCK,+Avril+DODDS,+Sylvia+%282011%29+Brincar+%E2%80%93+Aprendizagem+para+a+vida,+Artmed&source=bl&ots=gBHrdZ-0xr&sig=O61DUS_2VM49ZIbFI1pteMYn1gc&hl=pt-PT&sa=X&ei=afEBVeSOF4StUZj6gdgH&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998) *Metodologias da Investigação*. Lisboa. Universidade Aberta.

Clark, A., & Moss, P., & McQuail, S. (2003). *Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children*. London: Department for Education and Skills.

Clark, A. e Moss, P. (2011). *Listening to Young Children: The mosaic approach*. London: Editora NCB.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes regulares*. Porto. Porto Editora.

Day, C. (2006). *A Paixão Pelo Ensino*. Porto. Porto Editora

Edwards, C., Gandini, L., & Forman G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação de Infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.

Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (2006) *Educação Pré-Escolar – A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editores, LDA

Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Costa, H. (2011). *O trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Gay, M. (2010) *Branquinha e o Maior Buraco da Terra*. Lisboa: Livros Horizonte.

Gill, T. (2010). *Sem Medo - Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Cascais: Fundação Calouste Gulbenkian

Hohmann, M. e Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Kunsch, Clarice Krohling. (2013) *As relações entre padrões de consumo e a vivência do tédio em crianças...* Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia Universidade de São Paulo, São Paulo. Acedido a 20 de fevereiro de 2015 em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24052013-152307/pt-br.php>

Lakatos, E. Marconi M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*, 5. Ed. São Paulo: Atlas.

.

Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013) *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI-Associação de Profissionais de Educação de Infância

Marques, M. & Pinheiro, A., Neves, M. I., Pinho, R., Santos, V., Oliveira, C., (2007). *O Educador como Prático Reflexivo*. pp. 129-142

ME (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: DEB-NPE;

Moyles, J. R. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed

Oliveira-Formosinho, J. (2006). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena: O Contributo do Projeto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope. In J. Oliveira-Formosinho, L. Katz, D. McClellan & D. Lino. *A Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade*. (pp. 51-74) Coleção: Educação Hoje. Lisboa: Textos Editores

Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org), D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 43-92). Coleção Infância. 3ª edição. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira Formosinho (org), D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 25-60). Coleção Infância. 4ª Edição. Porto: Porto Editora

Pereira, Edgar. (1998). *Autismo: do conceito à pessoa*, 2ª Edição. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, Graforim Artes Gráficas Lda.

Webster-Stratton, C. (2013) *Os Anos Incríveis – Guia de Resolução de Problemas para Pais de Crianças dos 2 aos 8 Anos de Idade*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

White, J. (2014) Orientações para fazer uma Cozinha de Lama. *Cadernos de Educação de Infância n.º101*. Lisboa: APEI-Associação de Profissionais de Educação de Infância

### **Legislação:**

Lei-Quadro 4/97 de 10 de Fevereiro, *Diário da República n.º 34/97 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75 de 2008 de 22 de Abril. *Diário da República n.º 79/2008 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação;

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, *Diário da República n.º 201 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação

## APÊNDICES

---

## **APÊNDICE N.º 1**

---

Organização do espaço da Instituição:

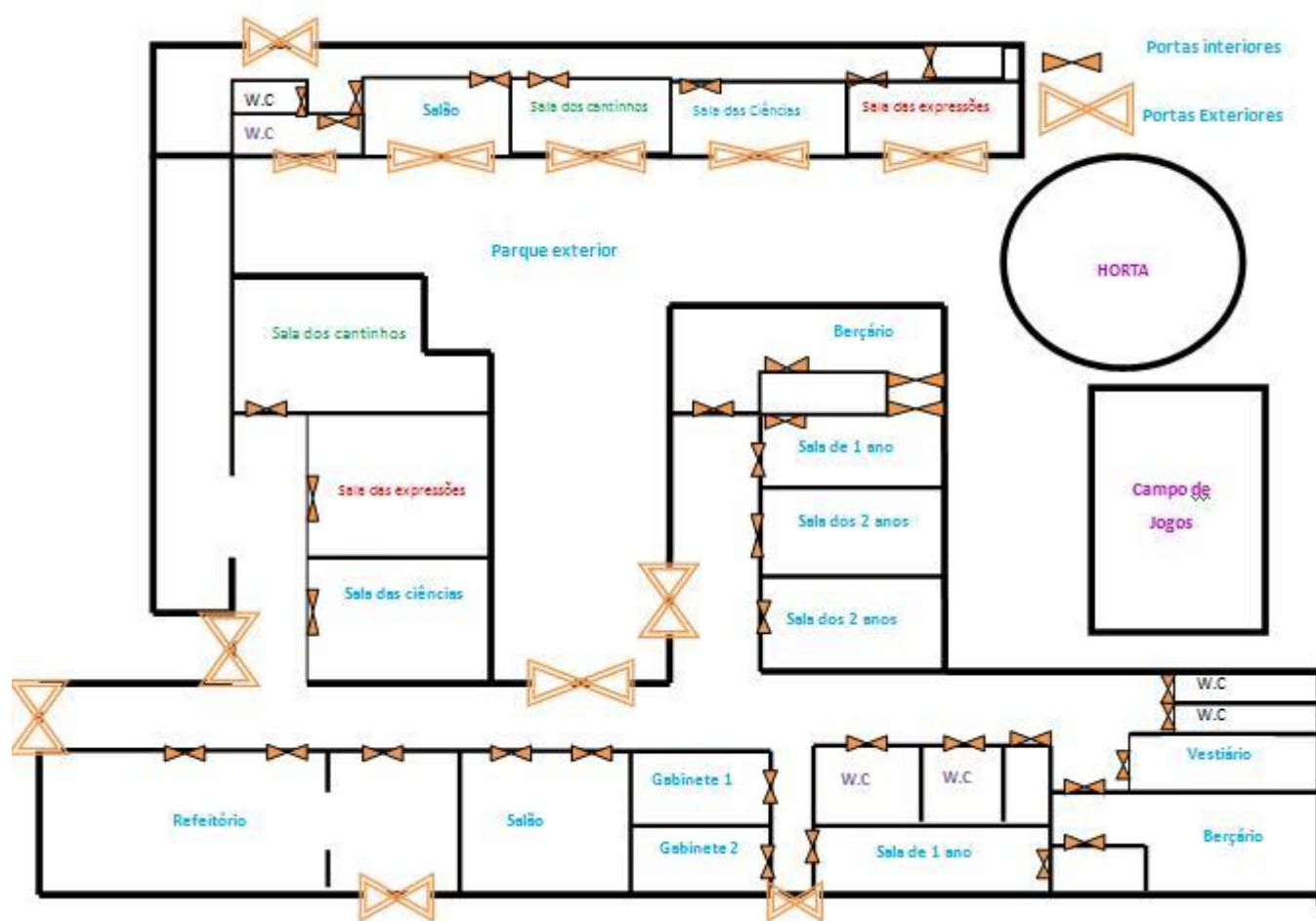


Figura n.º1 – Planta da Instituição (Creche e JJ)





## **APÊNDICE N.º 2**

---

Rotina Diária do Grupo



**Tabela n.º 1:** Rotina diária do grupo de 4 anos.

<b>7H45</b>	<b>ACOLHIMENTO NO SALÃO</b>
<b>9H</b>	Ida para a sala de atividades:  Canção do bom dia;  Canções mimadas;  Historias / canções/lengalengas;  Planificação do dia / as regras da sala.
<b>9H30</b>	– Realização de atividades de escolha livre e/ou atividades planificadas e orientadas pelo adulto (em grande grupo, pequeno grupo e ou individual); exploração das áreas e dos seus materiais
<b>10H15</b>	– Arrumação da sala
<b>10H30</b>	– Mudança de sala de atividades. Diálogo em grande grupo. Realização de atividades de escolha livre e/ou atividades planificada e orientadas pelo adulto (em grande grupo, pequeno grupo e /ou individual), exploração das áreas e dos seus materiais;
<b>11H45</b>	– Arrumação da sala;
<b>12H</b>	– Momento de higiene;
<b>12H10</b>	– Almoço
<b>12H40</b>	– Momento de higiene
<b>12H45 – 13H</b>	– Ida para o dormitório (sesta)
<b>14H45 / 15H</b>	– Momento de higiene
<b>15H</b>	– Lanche
<b>15H30</b>	– Realização de atividades de escolha livre e/ou atividades planificadas e orientadas pelo adulto (em grande grupo, pequeno grupo e/ou individual), exploração das áreas e dos seus materiais.
<b>17H30</b>	– Momentos de higiene;
<b>17H45 / 18H30</b>	– Ida para o salão para as crianças serem entregues aos pais;
<b>18H30</b>	– Encerramento da Instituição.

## **APÊNDICE N.º 3**

---

Grelhas de observação

**Tabela n.º 2: Grelha de Observação**

**Educadora Cooperante:** \_\_\_\_\_ **Grupo:** \_\_\_\_\_ **Nº de crianças:** \_\_\_\_\_

Itens	Sim	Não	N/Obs.
<b>Estrutura das salas</b>			
Estão organizadas de modo a que as crianças possam circular facilmente.			
Existem áreas distintas ou centros de interesse.			
O espaço de cada área está adequado às crianças e ao uso dos materiais por parte delas.			
As áreas existentes em cada sala estão claramente delimitadas.			
Existe uma quantidade e variedade adequada de materiais em cada uma das áreas.			
Os materiais estão ao alcance das crianças em todas as áreas.			
Os materiais existentes em cada área são diversificados e permitem aprendizagens às crianças.			
As áreas mais barulhentas ficam perto das mais sossegadas.			
Existe uma área de atividades mais calma, com livros, puzzles...			
Em cada área há materiais suficientes para várias crianças trabalharem ao mesmo tempo.			
Existe uma área de blocos com materiais de construção, de encaixe, de montar...			
Existe uma área de expressão plástica onde estão disponíveis à criança diferentes materiais.			
Existem espaços para expor e arrumar os trabalhos das crianças.			
Os espaços para exposição ficam, tanto quanto possível, ao nível dos olhos das crianças.			
<b>Rotinas</b>			
A rotina é coerente de dia para dia; as crianças sabem o que podem esperar.			
Verifica-se um tempo de acolhimento.			
Realiza-se um tempo de trabalho.			
Existe tempo para arrumar.			
Existem estratégias de transição/mudanças.			
É contemplado um tempo de avaliação.			
A cada momento do dia está atribuído um nome, que é entendido pelas crianças.			
Existe quadros de planeamento das várias áreas e domínios.			
Existe um tempo de trabalho em círculo para levantamento prévio das ideias das crianças, debate e exploração de atividades.			

Existe um tempo para trabalho em pequenos grupos.			
Existem situações em que a criança utilize, autonomamente, materiais à sua disposição para fazer descobertas por si própria.			
Os tempos mais ativos alternam com tempos mais calmos.			
<b>Práticas educativas da Educadora cooperante</b>			
Faz o levantamento antecipado das ideias e conceções das crianças.			
Explora as potencialidades do interior e exterior da sala.			
Fala com cada criança, perguntando à criança o que gostaria de fazer.			
Propicia às crianças oportunidades de descreverem, ao longo do dia, o que gostaram e não gostaram, o que a fizeram e o que querem fazer a seguir.			
Dá tempo para a criança responder.			
Aceita as ideias da criança.			
Estimula o diálogo e a partilha de opiniões e vivências de cada criança.			
Ajuda a criança a lidar com conflitos que possam surgir.			
Ajuda as crianças a lidarem com os seus sentimentos.			
Ajuda a criança a pensar em alternativas, em vez de lhes resolver os problemas que possam surgir.			
Incentiva a exploração autónoma.			
Planifica tempos de atividades em pequeno grupo.			
No decorrer das atividades fala com a criança sobre o que estão a fazer.			
Estimula a criança a fazer coisas por si própria.			
Auxilia a criança na escolha dos materiais, atividades e objetos.			
Incentiva as crianças a trabalhar de forma imaginativa com os materiais disponíveis.			

## **APÊNDICE N.º 4**

---

1.ª Estratégia de planeamento - Caixa COCD

## A caixa COCD:



**Figura n.º2** – Momento realizado na Cozinha de Lama que representa o primeiro passo para dar início ao projeto.

### Legenda:

- As ideias que precisariam de uma maior ajuda para conseguir realizá-las
- O que seria realizável mas num maior período de tempo
- Aquelas ideias que seriam praticamente impossíveis de concretizar
- O que seria possível realizar num curto espaço de tempo.

## **APÊNDICE N.º 5**

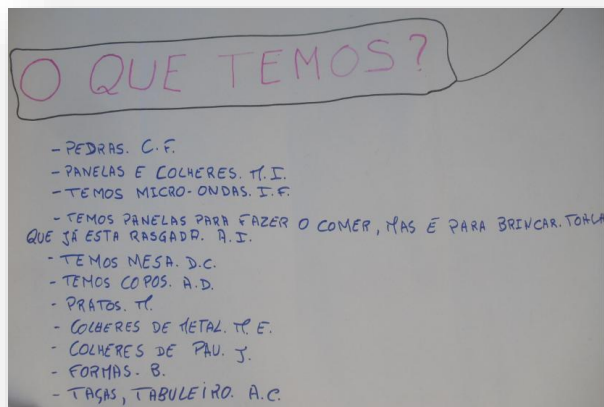
---

Teia de conceitos - 1.ª fase

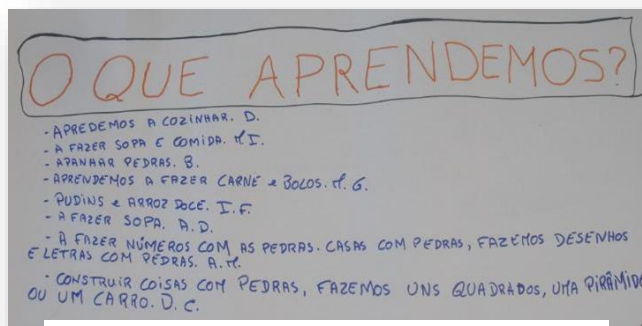
Projeto/desenho

## TEIA DE CONCEITOS

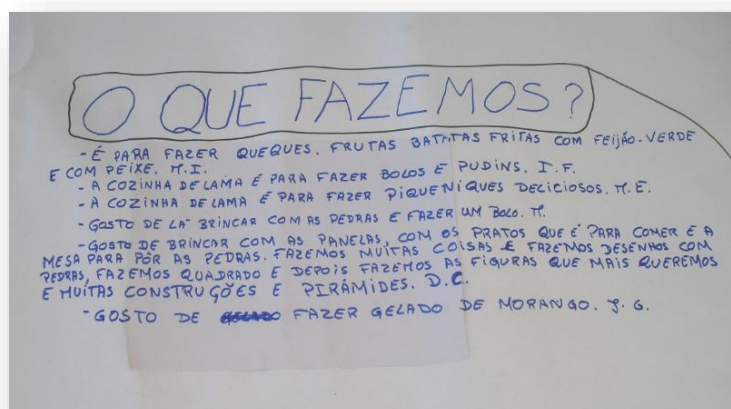
Registo de uma das primeiras questões da nossa teia. Importante momento que demonstra uma participação ativa do grupo em todas as etapas do projeto.



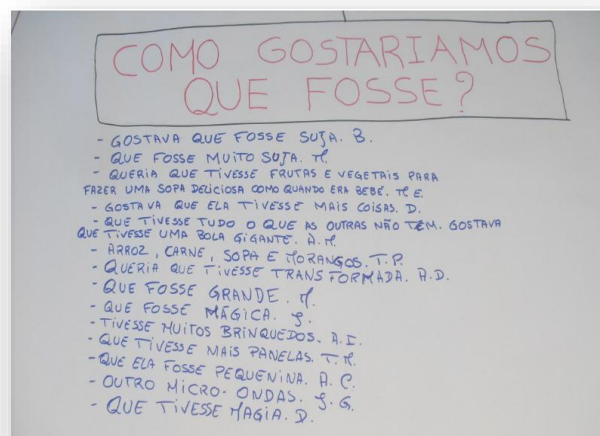
**Figura n.º 3** – Respostas à questão o que temos na cozinha de lama?



**Figura n.º 4** – Respostas das crianças à questão - o que aprendemos na cozinha de lama?



**Figura n.º 5** – Respostas à questão- o que fazemos na cozinha de lama?



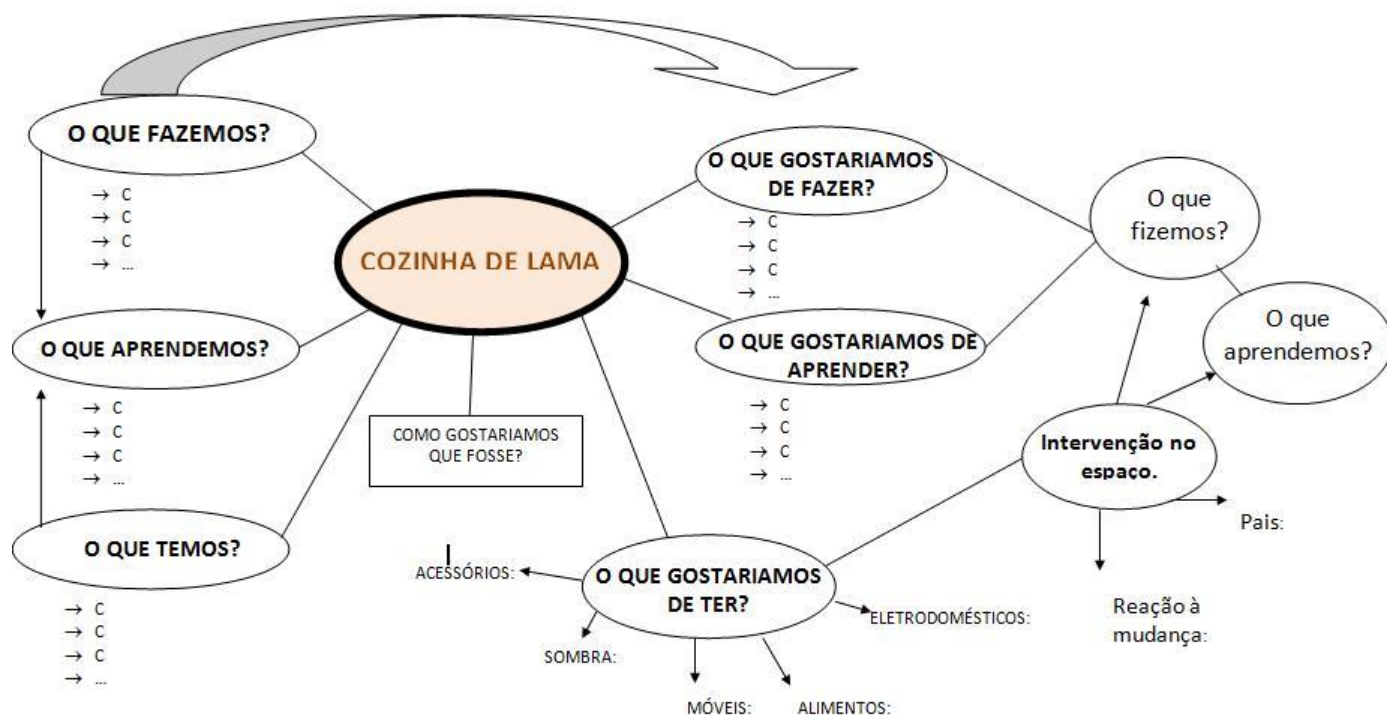
**Figura n.º 6** – Respostas à questão- Como gostaríamos que fosse a cozinha de lama?

Uma vez que o nosso projeto teve características diferentes, sentimos a necessidade de criar um esboço de como queríamos construir a nossa teia (ver figura n.º 5), uma vez que tínhamos como objetivo fazer questões idênticas em diferentes fases não só como meio de captar os interesses e necessidades das crianças mas também para perceber a evolução das suas respostas obtidas.



**Figura n.º 7 - Esboço de Teia.**

TEIA DE CONCEITOS  
(Planificação em Teia)



**Projeto/desenho Cozinha de Lama:**



**Figura n.º 8** – Momento em que, individualmente, transferiram para o papel como gostariam que fosse a Cozinha de Lama.

## APÊNDICE N.º 6

---

Intervenção no Espaço

Resultado

## Intervenção no espaço com os pais:



Figura n.º 9 – Resumo da intervenção todo o material necessário.

## Antes e Depois:



Figura n.º 10 – Transformação - o ANTES e o DEPOIS



## **APÊNDICE N.º 7**

---

Como reagiram as crianças à mudança.



## REAÇÃO À NOVA COZINHA DE LAMA



**Figura n.º 11** – Poster que resumidamente traduz a reação que as crianças tiveram quando viram a cozinha de lama transformada,

## **APÊNDICE N.º 8**

---

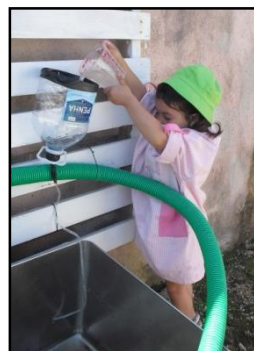
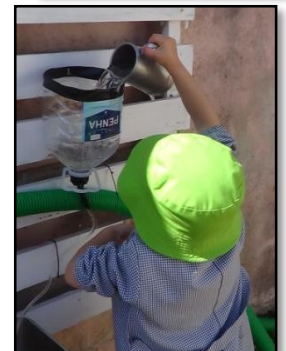
Variedade de ações realizadas





### Incrível variedade de ações como:

Encher, deitar (derramar), esvaziar, transferir, misturar, mexer, agitar, fazer espuma, escavar, carregar, manipular, moldar, bater, amolecer, riscar, marcar, atirar, espalhar, borrifar, repartir, servir, alisar, selecionar, apanhar, colecionar, recolher, triturar, guarnecer, esmagar, moer, ralar, medir, acrescentar, filtrar, separar...



## **APÊNDICE N.º 9**

---

Surpresa do Dia da mãe



## Festa Surpresa que prepararam para celebrar o Dia da Mãe:



**Figura n.º 12** Confeção dos bolos com que presentearam as mães na Cozinha de Lama.



**Figura n.º 13** - Mesa que prepararam com os bolos, cha e sumos da festa surpresa para mães.



**Figura n.º 14** Painel com fotografias de cada criança com os seus bolos e com o convite para participarem na festa surpresa que tinham preparado na Cozinha de Lama.



**Figura n.º 15** Alguns dos meninos com as suas mães a disfrutarem de um maravilhoso lanche.

## **APÊNDICE N.º 10**

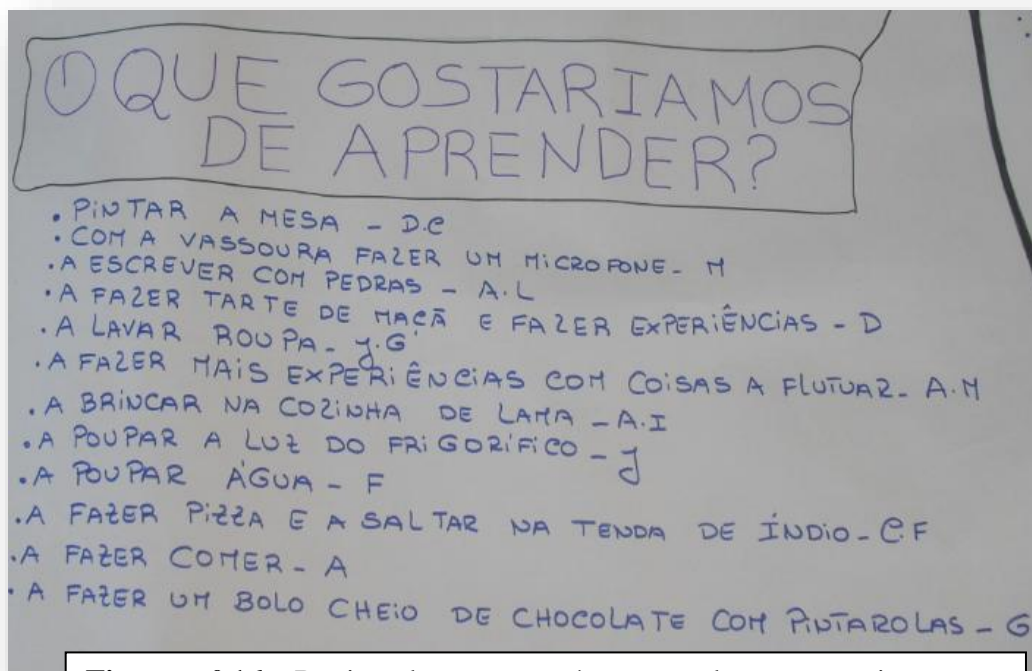
---

Teia de conceitos - 2.ª fase

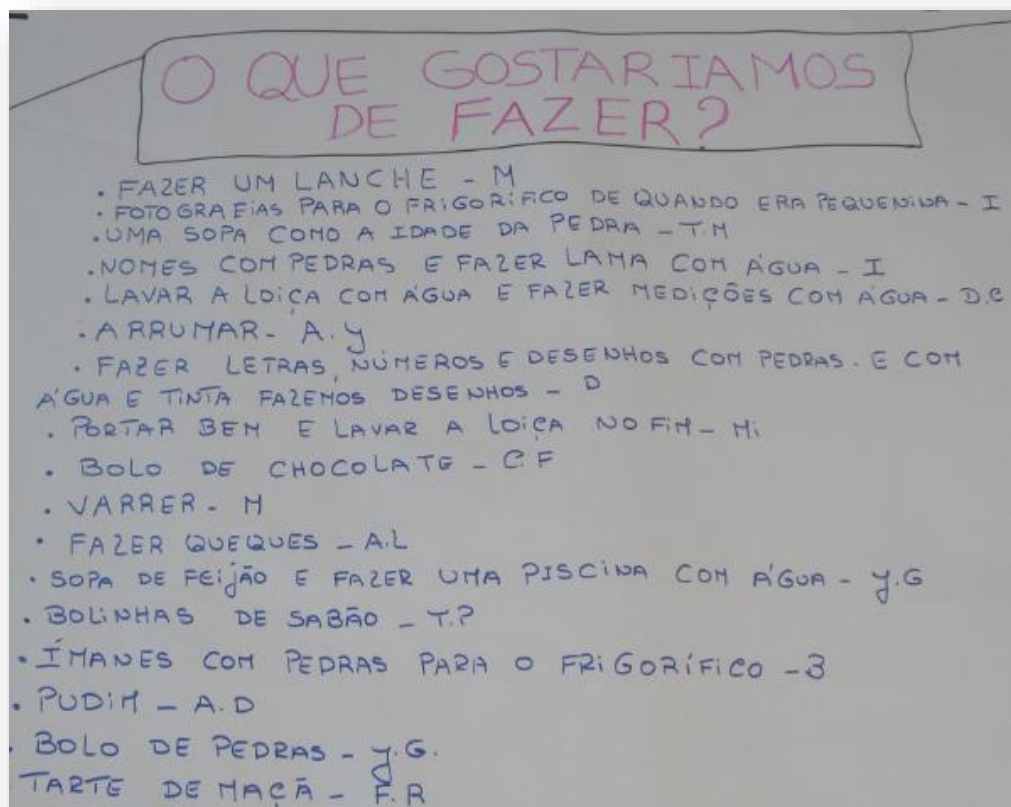
Outras questões, mais respostas!

## TEIA DE CONCEITOS

Mais questões da nossa teia com respostas que guiaram as experiências vivenciadas ao longo do projeto.



**Figura n.º 16** – Registo das respostas à questão do que gostariam as crianças de aprender na Cozinha de lama.



**Figura n.º 17** – Registo das respostas à questão do que gostariam as crianças de fazer na Cozinha de lama.

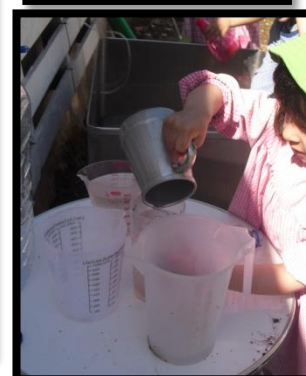
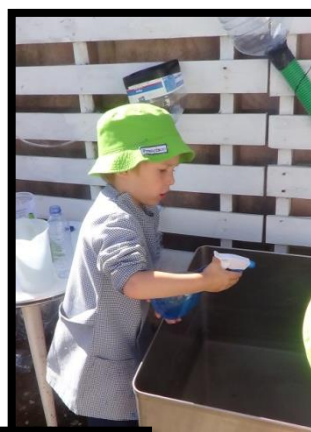
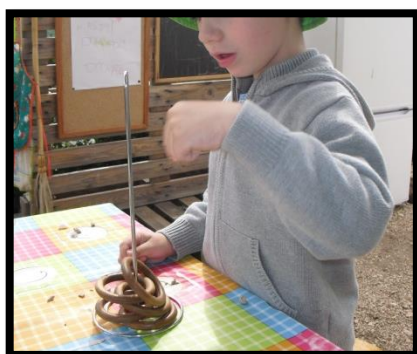
## **APÊNDICE N.º 11**

---

Momentos na cozinha de Lama



## Momentos do Brincar Livre na Cozinha de Lama



## **APÊNDICE N.º 12**

---

Livro de Receitas “*Fora de Portas*”



**Livro de Receitas da Cozinha de Lama**  
**“O Meu Livro de Receitas *Fora de Portas*”**



**Figura n.º 18 –**

Elaboração do livro de receitas da nossa Cozinha de Lama.

Constituído por:

- Nome do Bolo;
- Ingredientes;
- Modo de Preparação.

No final identificavam o autor da receita escrevendo o seu nome.



## **APÊNDICE N.º 13**

---

Composição/desenho em papel autocolante transparente com elementos da natureza.



**Composição/desenho em papel autocolante transparente com elementos da natureza:**



**Figura n.º 19** – Resultado de alguns trabalhos realizados.



**Figura n.º 20** – Resultado de alguns trabalhos realizados utilizando diferentes técnicas e matérias.



## **APÊNDICE N.º 14**

---

Planificação I

## Planificação I

### Projeto – “COZINHA DE LAMA” Potenciar o brincar livre ao ar livre

**Planificação:** Semana 14, 15 e 16 de maio 2014

Atividades:	SOPA MÁGICA			EXPERIÊNCIA DA ÁGUA			VISITA AO MUSEU DA ÁGUA		
Objetivos:	Aperfeiçoar a motricidade fina recortando com a tesoura materiais diferentes do habitual.			Experimentar o comportamento de diferentes materiais na água.			Alargar e enriquecer situações de aprendizagem.		
	Organização do grupo	Recursos e matérias	Competências	Organização do grupo	Recursos e matérias	Competências	Organização do grupo	Recursos e matérias	Competências
	Em pequenos grupos de 6 crianças;	-Tesoura -Legumes variados; -Folhas; -Flores.	-Utilizar e manipular adequadamente a tesoura; -Identificar as características que distinguem os legumes, das folhas e flores utilizadas.	1º Momento em grande grupo;  2º Momento em pequeno grupo	-Garrafão; - Água; - Objetos variados escolhidos pelas crianças.	- Capacidade de observar os diferentes acontecimentos; - Distinguir os objetos que flutuam daqueles que não flutuam.	Grande grupo	-Autocarro.	- Desfrutar novas situações / ocasiões de descoberta / exploração do mundo; - Revelar curiosidade e desejo pelo saber;
Avaliação:	Através de registo fotográfico e registos escritos.			Através de registo fotográfico e registos escritos e grafismo.			Através de registo fotográfico e registos escritos.		

## DOCUMENTAÇÃO DA PRÁTICA:

Iniciamos a semana com a leitura da história “Come a Sopa, Marta!” de Marta Torrão. Como se aproximava o dia do acampamento na escola tínhamos que pensar no que fazer para o nosso jantar, então surgiu a questão quem é que sabe como se faz sopa? Dirigimo-nos à nossa cozinha para aprender a fazer uma “sopa mágica” para o jantar do dia do acampamento. As crianças utilizaram a tesoura (uma das fragilidades do grupo) para cortar os legumes. De forma a identificarem o nome e as características dos legumes, folhas e flores que tinham à sua disposição íamos colocando questões sobre os mesmos (ver imagem n.º1). Esta experiência teve como principal objetivo importar da sala a tesoura para o exterior no sentido de aperfeiçoar a motricidade fina, utilizando materiais diferentes do que estão habituados (papel). As Orientações Curriculares referem que os educadores devem ver o espaço exterior como um “(...) prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao “ar livre”, permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (ME/DEB, 1997, p. 39).

Foi muito bom verificar o alto nível de implicação com que as crianças realizaram a tarefa. Algumas delas, que em sala têm uma enorme dificuldade de concentração, durante este momento estiveram completamente envolvidas (ver imagem n.º 2, 3 e 4).



Imagem nº 1



Imagem nº 2



Imagem nº 3



Imagem nº 4

A água como é um elemento que utilizamos muito na cozinha de lama, fomos descobrir um pouco mas sobre ela. Realizar a experiência da água e com diferentes objetos, para saber se flutuam ou se afundam. Questionar as crianças para saber se elas têm percepção dos termos “Afundar e Flutuar”; Nesta experiência usamos um garrafão cortado, com água na qual as crianças introduziam um objeto escolhido por eles(ver imagem n.º5).. Tinha como objetivo saber se objeto introduzido flutuava ou se ia afundava. Questionou-se as crianças para saber se elas têm percepção dos termos “Afundar e Flutuar. Esta atividade foi feita no 1º momento em grande grupo, quando houve a explicação da mesma e num 2º momento em pequeno grupo. Alguns objetos, quando colocados na **água** afundavam, outros flutuavam. Isso acontece devido a densidade do objeto. Conclusão das crianças, após as experiências. No dia seguinte fizeram o grafismo da experiência (ver imagem n.º6).



Imagem nº 5



Imagem nº 6



Visita ao museu da água foi uma estratégia para motivar mais a criança, porque constituiu uma saída do espaço escolar. Além de envolver uma componente lúdica, também beneficia as relações interpessoais educadoras/criança. A visita foi muito mais que um passeio, constituiu um momento único de aprendizagem, que favoreceu a aquisição de conhecimentos. Uma forma privilegiada para a criança aprender, compreender, conhecer e respeitar o mundo que a rodei.

A visita foi guiada por uma senhora que primeiro nos mostrou contadores da água, explicou o que eram e para que serviam (ver imagem n.º7). De seguida passámos para outro espaço do museu onde nos contou uma história “Uma Onda Pequenina” de Isabel Minhós Martins (ver imagem n.º8).. Depois fez uma experiência com água, um ovo e sal. A senhora solicitou sempre a ajudas das crianças na participação da experiência que consistiu em adicionar sal à água que ficou mais densa e por isso fez com que o ovo passasse a flutuar. No primeiro copo não foi adicionado nada e o ovo afundava, no segundo copo foi adicionada uma quantidade grande de sal, o ovo flutuou rapidamente (ver imagem n.º9). Para terminar a nossa passagem pelo museu foi pedido às crianças que fizessem um desenho (ver imagem n.º10).



Imagem n.º 7



Imagem n.º 8



Imagem n.º 9



Imagem n.º 10

## **APÊNDICE N.º 15**

---

Planificação II

## Planificação II

### Projeto – “COZINHA DE LAMA” Potenciar o brincar livre ao ar livre

**Planificação:** Semana 21, 22 e 23 de maio 2014

<b>Atividades:</b>	EXPERIÊNCIA DA MAÇÃ E DA BATATA			COMPOSIÇÃO/DESENHO EM ESPELHO COM PINÇA E ELEMENTOS DA NATUREZA			32 HORAS NA ESCOLA		
<b>Objetivos:</b>	Consolidar conceitos observados sobre a densidade da água			Aprender a explorar a sua criatividade.			Descobrir novas sensações ao vivenciar situações diferentes do quotidiano.		
	<b>Organização do grupo</b>	<b>Recursos e matérias</b>	<b>Competências</b>	<b>Organização do grupo</b>	<b>Recursos e matérias</b>	<b>Competências</b>	<b>Organização do grupo</b>	<b>Recursos e matérias</b>	<b>Competências</b>
	1.º Momento em pequeno grupo; 2.º Momento em grande grupo.	-Maças -Batatas -Bacia -Facas -Sal -	-Saber o que pode distinguir a água doce da água salgada; - Utilizar e manipular adequadamente a faca.	Individual.	- Espelho; -Pinça; -Elementos da natureza (folhas, flores, carrascas de madeira, grãos de café, feijão, etc.)	- Criar transformações mentais; - Saber manusear uma pinça;	Grande grupo	-Tenda de grandes dimensões; -Tela e vídeo projetor; - Lenha para a fogueira;	-Sugerir o que se pretende fazer; -Saber respeitar o outro e trabalhar em equipa; -Saber mais sobre si próprio; -Saber como lidar e controlar as emoções que possam surgir. -saber contar o que se realizou;
<b>Avaliação:</b>	Através de registo fotográfico e registos escritos.			Através de registo fotográfico e registos escritos.			Através de registo fotográfico e registos escritos.		

#### DOCUMENTAÇÃO DA PRÁTICA:

A derradeira semana de estágio Uma semana cheia de emoções. Experiência da maçã e da batata para consolidar o tema da água. Colocamos maçãs e batatas, já descascadas, à disposição das crianças que em pequenos grupos foram cortando as mesmas aos cubos. Colocamos numa bacia e as crianças iam concluindo que a maçã flutuava e a batata não. Adicionamos o sal e ambas flutuaram. Uma das crianças fez o seguinte comentário “agora flutuam as duas porque com sal a água fica mais densa.” T.M. Sentimos que conseguimos orientar o grupo gerindo bem toda a situação. Decorreu tudo de forma muito positiva quer por nós enquanto orientadoras quer pelo alto nível de implicação das crianças.





Leitura do livro “O Quadro Mais Bonito do Mundo” de Miquel Obiols. As crianças foram convidadas para a realização de composições em espelho. Tinham ao seu dispor diversos materiais, na sua maioria elementos da natureza. O espelho, por si só, já era uma novidade e a particularidade de utilizarem pinças tornou o desafio ainda maior. A associação destes elementos ofereceu um grande estímulo para o envolvimento na execução das composições. A experiência destas composições foi extremamente enriquecida pela natureza especial de ser realizada no exterior, na zona da Cozinha de Lama. Foi de facto uma experiência em todos os aspetos positiva.



Pairava sobre os pais o receio de que, após todo o trabalho logístico e perante o entusiasmo e expectativas das nossas crianças, a semana não corresse como se tinha pensado devido aos fatores climáticos que não estavam a nosso favor. Não esteve um tempo radioso contudo as nossas 32 horas não podiam ter corrido melhor. O dia começou com uma grande euforia ao presenciar a montagem da grande tenda onde passámos a noite, a qual proporcionou um pequeno convívio com os militares da brigada de intervenção de Coimbra que se disponibilizaram a atender ao nosso pedido de empréstimo da tenda (ver imagens n.º 1 e 2). A tarde foi prolongada e cheia de aventuras. Tivemos connosco o Sr. Vítor que, para além de mostrar como fazer uma tenda de índio ainda trouxe outra em tamanho grande onde lemos histórias e ouvimos também as histórias que o Sr. Vítor partilhou connosco (ver imagens n.º 3 e 4). Outros momentos foram surgindo durante o resto da tarde até ao anoitecer, momentos de brincadeira livre na cozinha de lama, nos troncos, no campo de jogos e até momentos de grande criatividade a desenhar no chão com giz e elementos da natureza (ver imagens n.º 5).

Fizemos também uma fogueira, experiência aparentemente simples e agradável, onde surgiram conversas sobre as pedras que as crianças iam recolhendo, observavam e explicavam as suas características mostrando o que as distinguiu pelo tamanho, forma e a textura e também aprendemos as regras de segurança junto a uma fogueira. Conversas, muita alegria e cantoria foram o destaque deste maravilhoso momento à volta da fogueira (ver imagens n.º 6 e 7).

Ao anoitecer hora ir jantar e vestir o pijama, as emoções cada vez mais à flor da pele uns por se sentirem entusiasmados pela situação outros por receios que orgulhosamente souberam gerir e superar (ver imagem n.º 8). Já na tenda, momento para descontrair com direito a cinema antes de dormir (ver imagem n.º 9). Acordar na escola foi, para as crianças o culminar de uma fantástica experiência que, segundo eles, gostariam de repetir e que nunca irão esquecer (ver imagem n.º 9). Avaliamos toda esta experiência como a maior prova de que fizemos um excelente trabalho. O facto de termos a confiança e todo o apoio dos pais, da educadora Diana da Marta a auxiliar e de toda a comunidade educativa reflete toda a nossa dedicação e que cumprimos com os nossos objetivos.





**Imagens das 32 horas que passamos no Jardim de Infância:**



**Imagem n.º 5 – Sequência de mais alguns dos momentos**



**Imagem n.º 6**



**Imagem n.º 7**



**Imagens das 32 horas que passamos no Jardim de Infância:**



Imagem n.º 8



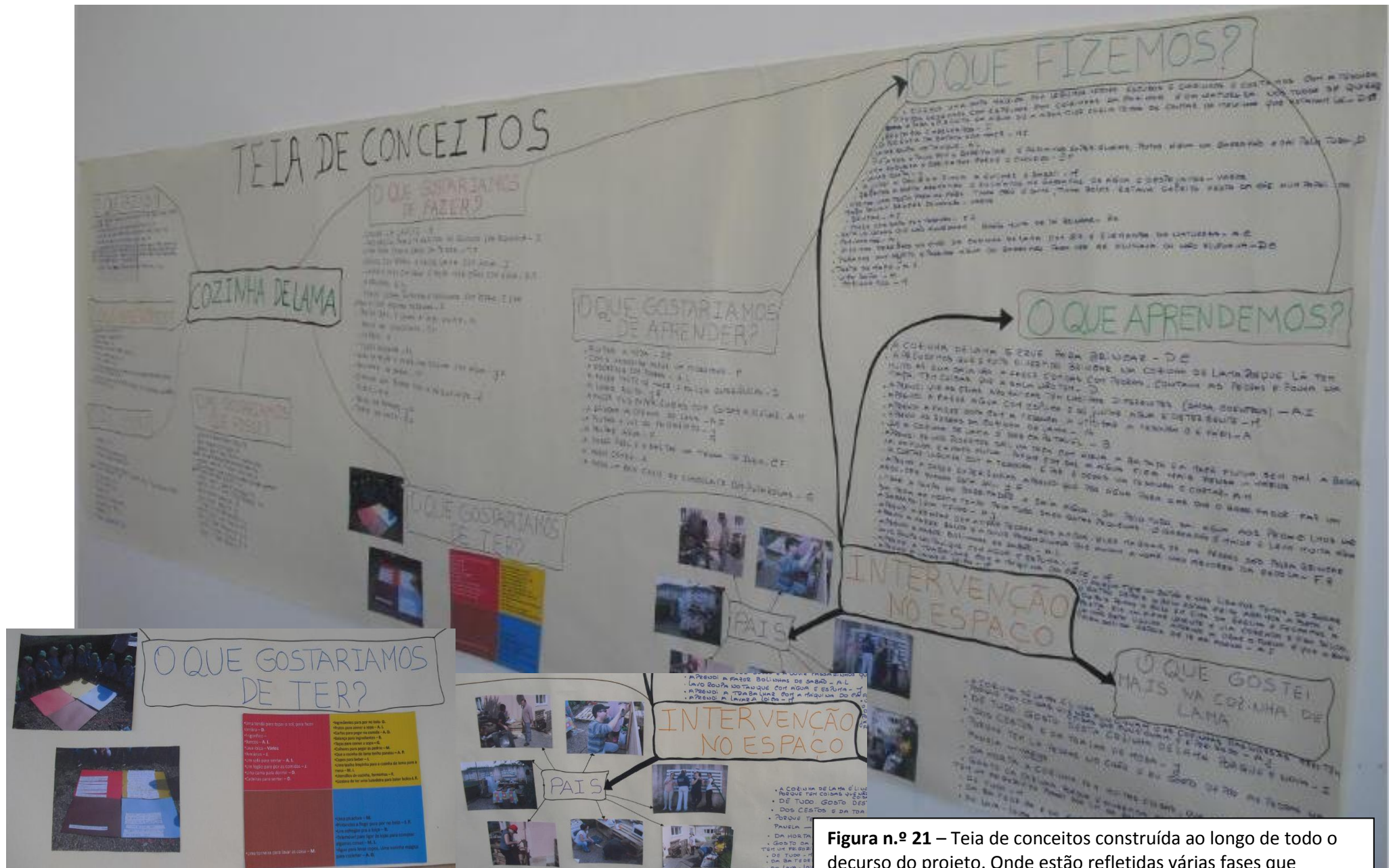
Imagem n.º 10

## **APÊNDICE N.º 16**

---

Teia de conceitos

## TEIA DE CONCEITOS

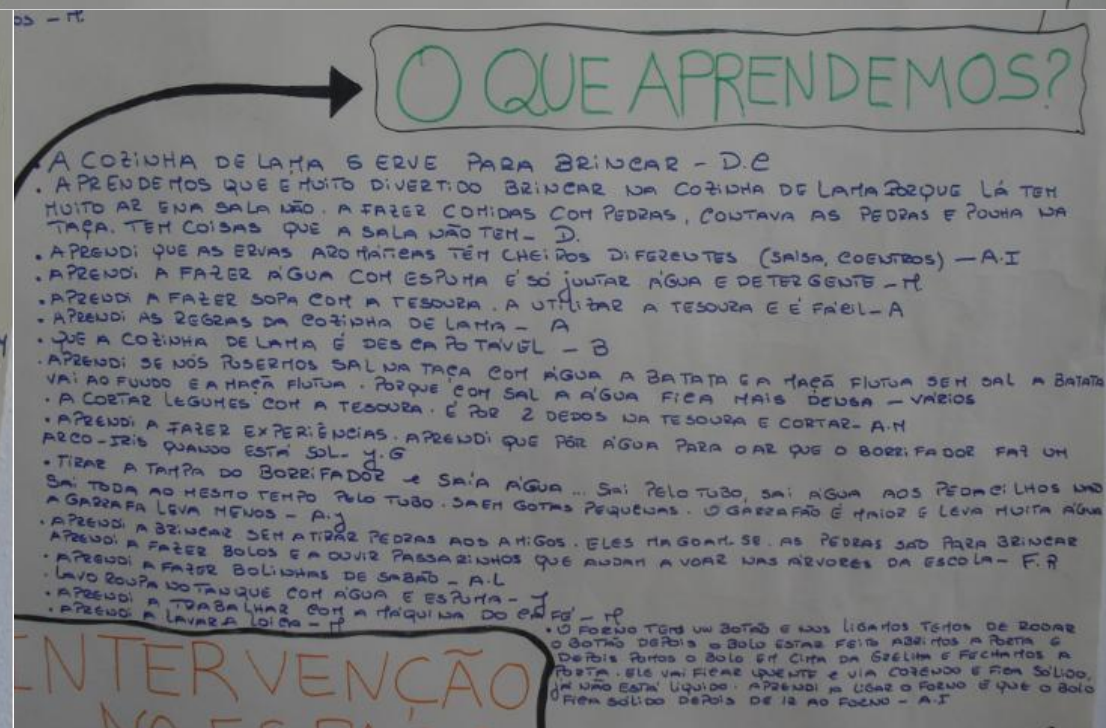
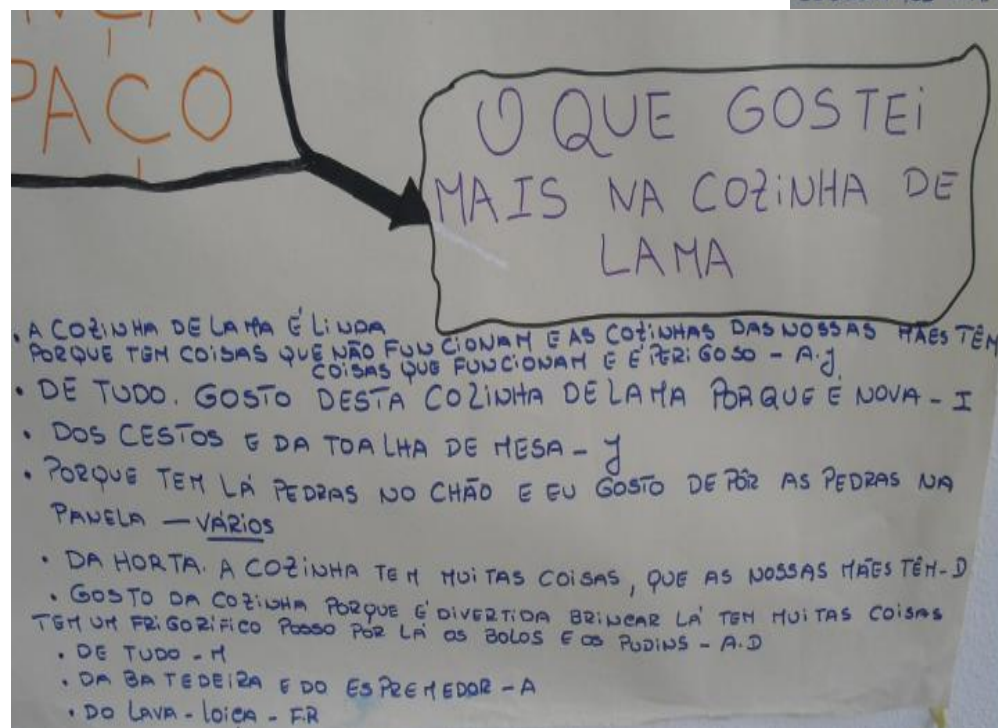
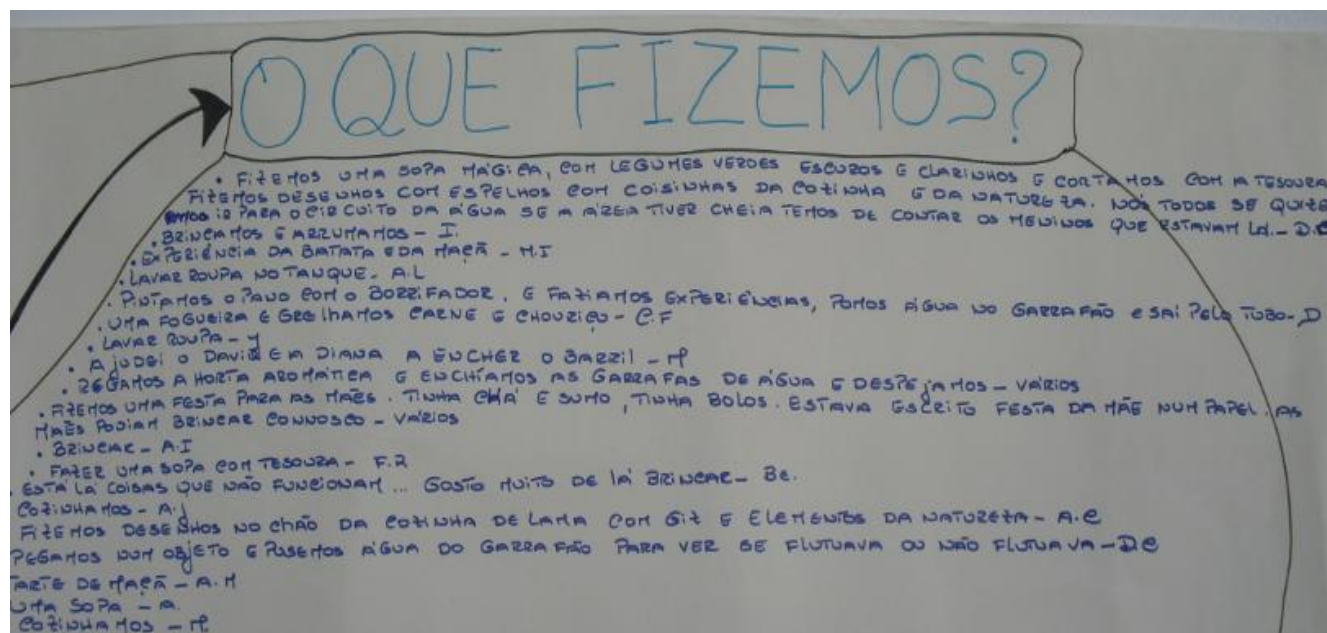


**Figura n.º 21** – Teia de conceitos construída ao longo de todo o decurso do projeto. Onde estão refletidas várias fases que refletem toda a sua progressão.



## TEIA DE CONCEITOS (Continuação)

**Figura n.º 22** - Questões que foram colocadas às crianças na fase final da nossa intervenção.

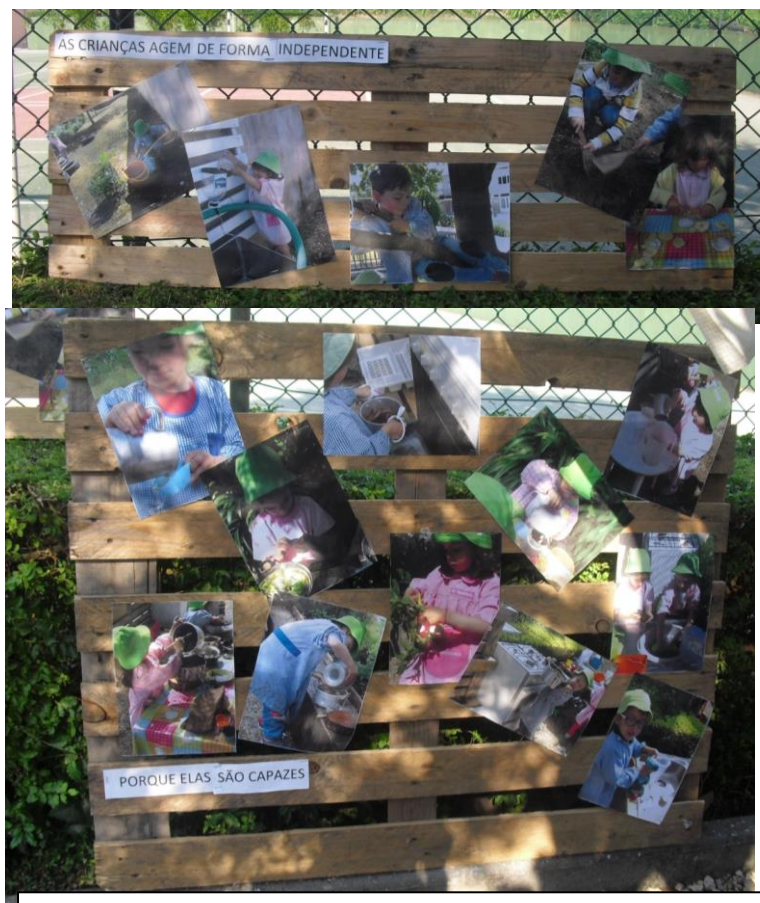


## **APÊNDICE N.º 17**

---

Divulgação





**Figura n.º 23** – Fotografias afixadas em paletes que ilustram que as crianças agem de forma independente porque são capazes.



**Figura n.º 24** – Fotografias que mostram o momento que proporcionaram às mães com um lanche surpresa na Cozinha de Lama.



**Figura n.º 25** – Local onde afixamos um dos pósteres que elaboramos sobre a reação que as crianças tiveram ao ver a nova Cozinha de Lama.



**Figura n.º 26** – Estrutura construída com canas onde expusemos fotografias de vários momentos do grupo e um poster sobre tudo





**Figura n.º 27** – Painel constituído por fotografias de vários momentos e de experiências vivenciadas na Cozinha de Lama acompanhadas de uma breve descrição das potencialidades que a cozinha de lama oferece.



**Figura n.º 28** – Painel com fotografias das “Nossas Maravilhosas 32 horas na Escola”. Junto a ele colocámos postites e canetas para quem quisesse deixar um comentário à nossa iniciativa.



**Figura n.º 29** – Mantivemos a fogueira e a tenda como forma de recriar o ambiente vivido e para que todos pudessem usufruir do momento.



**Figura n.º 30** – Todos os pais e familiares que participaram na nossa divulgação mostraram grande satisfação com o trabalho desenvolvido e todos nos felicitaram. Puderam ver o foi feito através de todos os painéis, dos pósteres, do Livro de Receitas e do dossiê onde se encontravam outros trabalhos e experiências realizadas com as crianças.





Pósteres que elaborámos e expusemos na Divulgação do nosso projeto:

## AS CRIANÇAS DESENVOLVERAM E REPRESENTARAM A SUA CRIATIVIDADE DE DIVERSAS FORMAS



**Figura n.º 31** – Poster que pretendeu mostrar momentos de criatividade livre, diferente e autêntica.

## QUANDO BRINCO AO AR LIVRE EU APRENDO...

Equilíbrio AÇÃO Autonomia Animais Cálculo Carinho  
Mudança Causa e Efeito Coletividade COMUNICAÇÃO  
Classificação Pensamento criativo DENSIDADE Cultura  
Conexões CONFIANÇA Profundidade Conservação  
Distância EXPLORAÇÃO Força Experiência Ambiente  
Fricção SENTIMENTOS Gravidade Altura Identificação  
Insetos Cooperação Investigação Iniciativa Independência  
Invenção LUZ Escuta Língua Manipulação Movimento  
Medição Massa AUTOCONHECIMENTO Negociação  
NATUREZA Amizade Número Padronização Observação  
Ordenação RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS Planeamento  
Plantas Questionamento Reação RISCO Responsabilidade  
AUTOCONTROLO Tamanho Forma Velocidade  
REPRESENTAÇÃO Aromas Temperatura Toque TRABALHO  
EM EQUIPA Textura Peso Tempo e muito muito mais!

Brincar ao ar livre faz-me sentir **Feliz,**  
**Saudável, Inteligente...**

**Figura n.º 32** – Poster que pretendeu traduzir tudo aquilo que as nossas crianças aprendem enquanto exploram e brincam no exterior.



# OS DIREITOS NATURAIS DAS CRIANÇAS



## DIREITO AOS SENTIDOS

**Toda a criança tem direito de sentir os gostos e os perfumes oferecidos pela Natureza**

## DIREITO A SUJAR-SE

**Toda a criança tem o direito de brincar com a terra, a areia, a água, a lama, as pedras**



## DIREITO À NATUREZA SELVAGEM

**Toda a criança tem o direito de construir uma cabana nos bosques, brincar às escondidas entre os arbustos e trepar às árvores**

## DIREITO AO LAZER

**Toda a criança tem o direito de viver momentos de tempo que não sejam planeados pelos adultos**



Figura n.º 33 – Poster de sensibilização para a existência de alguns dos direitos naturais das crianças.

# REAÇÃO À NOVA COZINHA DE LAMA



**Figura n.º 34** – Poster que resumidamente traduz a reação que as crianças tiveram quando viram a cozinha de lama transformada,

## **APÊNDICE N.º 18**

---

Grelhas Analíticas – Abordagem de Mosaico

# ABORDAGEM DE MOSAICO

## Análise da Informação Recolhida

**TABELA n.º 3** – Análise de conteúdos da conversa com as Crianças.

CATEGORIAS	CRIANÇA A	CRIANÇA B
<b>Prazer e gosto em frequentar o JI</b>	<p><i>“Gosto porque venho feliz e gosto de estar com os amigos e brinco com eles.”</i></p> <p><i>“Os dias são bons porque fazemos muitas coisas. Brincamos e trabalhamos.”</i></p>	<p><i>“A escola serve para fazer tudo. Podemos fazer na rua o que quisermos.</i></p> <p><i>Nas salas trabalho e brinco.”</i></p> <p><i>“Os dias que estou bem-disposto gosto muito de vir à Escola.</i></p> <p><i>Gosto de fazer tudo.”</i></p> <p><i>“A escola serve para fazer tudo.”</i></p>
<b>Momentos/situações/locais de desagrado</b>	<p><i>“Às vezes não tenho vontade de vir à escola. Não gosto porque tenho saudades da mãe.”</i></p> <p><i>“Não gosto que os meus amigos me chamem nomes”</i></p>	<p><i>“Gosto mais ou menos de vir à Escola, porque há dias que me sinto mal e não me apetece vir.”</i></p> <p><i>“De ler histórias, detesto.”</i></p>
<b>Momentos/situações/ locais de preferência</b>	<p><i>“Brinco no fantocheiro e nas construções e na biblioteca. No escorrega, na casa plástica.</i></p> <p><i>“Brinco na cozinha de lama e no circuito de água (atiro água com os borrifadores).”</i></p> <p><i>“Gosto do "puf" e a horta, da zona de brinquedos dos bebés.”</i></p> <p><i>“E gosto muito da sala dos cantinhos.”</i></p>	<p><i>“Gosto em primeiro da horta, depois do circuito de água, depois da cozinha de lama. O puf, o campo de jogos, o coreto e depois os baloiços.”</i></p> <p><i>“Cá dentro mostrava as salas de expressões, cantinhos e depois as ciências.”</i></p> <p><i>“Gosto da Escola toda.”</i></p> <p><i>Tirar fotografias à escola.</i></p>
<b>Gosto Em Estar Com O Adulto</b>	<p><i>“Os adultos ralham pouco.”</i></p> <p><i>“Gosto de falar com a D (Educadora) e com a M</i></p>	<p><i>“Nas salas temos que fazer o que as professoras dizem.”</i></p>



	(Auxiliar).”	“Gosto de trabalhar com a D (Educadora) e com a M (Auxiliar).”
<b>Mudanças Desejadas</b>	<p>“Mudava a cozinha da sala dos cantinhos. Comprava uma taça da "Minie" para os bebês brincarem.”</p> <p>“Mudava a oficina, gostava de ter uma chave de parafusos.”</p> <p>“Na sala das ciências mudava a biblioteca para uma tenda e cor-de-rosa.”</p> <p>“Na rua mudava a cor dos baloiços.”</p> <p>“No coreto gostava de encontrar uma pá para pôr areia na árvore gigantesca.”</p> <p>“Mudava os desenhos que faço.”</p> <p>“No coreto gostava de ter insufláveis como no dia da criança e piscinas de bolas para brincarem.”</p>	<p>“Mudava as paredes ao contrário. As paredes de dentro para fora. O branco para dentro. Os computadores para verde. Os quadros brancos mudava para amarelo.”</p> <p>“Lá fora mudava os baloiços. Desenhava baloiços nas paredes. Queria as paredes mais coloridas.”</p> <p>“Mudava as flores da hortinha para flores vermelhas.”</p> <p>“Gostava de ter um baloiço maior.”</p> <p>“Gostava de ter pássaros vivos numa gaiola para explorar o pássaro.”</p> <p>“Temos um cesto de basquetebol. Gostava de ter jogos no coreto. Jogo de futebol, com bolas e baliza. Um escorrega com água para escorregar no coreto.</p> <p>Podíamos trabalhar nas árvores (casa da árvore).”</p>
<b>Amizade E Brincadeiras</b>	<p>“Gosto de brincar e trabalhar e de aprender coisas novas com os amigos.”</p> <p>“Brinco com a G., M, e a J. com os brinquedos de casa (Minie e Mickey).”</p>	<p>“Gosto de brincar com os amigos.”</p> <p>“Nas salas trabalho e brinco. Brinco nas áreas com os amigos.”</p>

**TABELA n.º 4** – Análise de conteúdos da conversa com a Auxiliar.

CATEGORIAS	CRIANÇA A	CRIANÇA B
<b>Significado de vir ao JI</b>	“Acha que é divertido.”	“O B adora o JI. Brinca, diverte-se, gosta de aprender. É uma criança feliz.”
<b>Definir um dia prazeroso</b>	“Passar o dia na sala dos cantinhos, vestida de princesa e a fazer grafismo.”	“Poder brincar na cozinha de lama.”
<b>Classificar um dia desagradável</b>	“Não brincar nos cantinhos e ter de comer peixe.”	“Não poder ir à rua.”
<b>Preferências no JI</b>	“Brincar na sala dos cantinhos, fazer desenhos e brincar na cozinha de lama.”	“Grafismo, jogos. Adora ter um caderno e escrever.”
<b>Ligação entre pares e adultos.</b>	“A A não é uma criança que demonstre muito os afetos é muito meiga, mas não consigo dizer ninguém em particular.” “Quanto aos amigos é muito amiga da A.C., M., G. e da A.L.”	“Gosta muito da Y. (Coordenadora do JI)”

**TABELA n.º 5** – Análise de conteúdos da conversa com a Educadora.

CATEGORIAS	CRIANÇA A	CRIANÇA Y
<b>Significado de vir ao JI</b>	“A A gosta muito do Jardim de Infância de brincar com as amigas, fazer pinturas, jogos, brincar ao faz de conta. É uma criança feliz.”	“O B gosta muito do JI. É uma criança muito feliz. Gosta muito de brincar com os amigos e empenha-se muito nas atividades.”
<b>Definir um dia prazeroso</b>	“Um dia em que brinca na sala dos cantinhos com roupa de princesa, na cozinha de lama, que pinta e nunca é contrariada.”	“Um bom dia para o B é um dia onde brinque nos espaços exteriores, cozinha de lama, circuito de água, baloiços, coreto ou campo.”
<b>Classificar um dia desagradável</b>	“Comer peixe, ser contrariada e não brincar na rua nem nos cantinhos.”	“Um dia em que não vá à rua brincar.”
<b>Preferências no ji</b>	“Gosta de brincar ao faz de conta na sala dos cantinhos, na cozinha de lama e nos baloiços.”	“Brincar na cozinha de lama, escrever, ler historias e correr no coreto.”
<b>Ligação entre pares e adultos.</b>	“Não demonstra especial preferência pelos adultos. Adora brincar com as meninas em especial A. L., A.C. e M. Ultimamente tem brincado muito com a E.”	“O B gosta muito da A. (Coordenadora do JI)”